L E I S T U N G S M O T I V A T I O N
U N D
F Ä H I G K E I T S S E L B S T K O N Z E P T

Eine empirische Vergleichsstudie zwischen Schülern der Sonderschule für Lernbehinderte und der Grund- und Hauptschule bezüglich der psychologischen Kennwerte der Leistungsmotivation, des Anspruchsniveaus, der Kausalattribuierung von Schulleistungen und der Anstrengungsvermeidung sowie bezüglich des allgemeinen Selbstkonzepts und spezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung des akademischen Grades eines

Doktors der Erziehungswissenschaften

an der

Universität Dortmund

vorgelegt von

Martin Werner

aus Bergkamen

1982

L E I S T U N G S M O T I V A T I O N
U N D
F Ä H I G K E I T S S E L B S T K O N Z E P T

Eine empirische Vergleichsstudie zwischen Schülern der Sonderschule für Lernbehinderte und der Grund- und Hauptschule bezüglich der psychologischen Kennwerte der Leistungsmotivation, des Anspruchsniveaus, der Kausalattribuierung von Schulleistungen und der Anstrengungsvermeidung sowie bezüglich des allgemeinen Selbstkonzepts und spezifischer Fähigkeitsselbstkonzepte

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des akademischen Grades eines
Doktors der Erziehungswissenschaften
an der
Universität Dortmund

vorgelegt von
Martin Werner
aus Bergkamen

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

1. Gutachter: Prof. Dr. W. Piel
2. Gutachter: Prof. Dr. A. Reinartz
Tag der mündlichen Prüfung: 16. Juli 1982

INHALTSVERZEICHNIS

		Seite
VORWORT		
1.	AUSGANGSFRAGESTELLUNG	1
2.	MOTIVATION ALS EXPLIKATIVES KONSTRUKT	5
3.	LEISTUNGSMOTIVATION ALS EXPLIKATIVES KONSTRUKT	26
4.	THEORIEN DER LEISTUNGSMOTIVATION	39
4.1.	THEORIE DER RESULTIERENDEN VALENZ	39
4.2.	DAS RISIKOWAHL-MODELL	43
4.3.	DIE ATTRIBUTIONSTHEORETISCHE ANALYSE DES LEISTUNGSHANDELNS	58
4.4.	DIE LEISTUNGSMOTIVE ALS SELBSTBEWERTUNGSSYSTEM	73
4.5.	SELBSTKONZEPT EIGENER FÄHIGKEIT ALS EIN BESTIMMUNGSSTÜCK DES LEISTUNGSMOTIVS	79
5.	SONDERPÄDAGOGISCHE ASPEKTE DER FOLGEN SCHULISCHEN LEISTUNGSHANDELNS	88
5.1.	ALLGEMEINE ÜBERLEGUNGEN	88
5.2.	SONDERPÄDAGOGISCHE FRAGEN UND BISHERIGE EMPIRISCHE BELEGE	93
5.3.	SPEZIELLE UNTERSUCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN	98
6.	DIE ERFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSVARIABLEN	100
6.1.	LEISTUNGSMOTIVATION	102
6.2.	ANSPRUCHSNIVEAU	106
6.3.	KAUSALATTRIBUIERUNG	109
6.4.	ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG	111
6.5.	INTELLIGENZ	111
6.6.	ALLGEMEINES SELBSTKONZEPT	111
6.7.	HANDLUNGSBEZOGENES FÄHIGKEITSSELBSTKONZEPT	113
6.8.	SCHULFACHSPEZIFISCHE FÄHIGKEITSSELBSTKONZEPTE	114

Seite

6.9. SKALIERTE ALLGEMEINE SELBST-EINSCHÄTZUNG DER PERSON 116

6.10. LEHRERSCHÄTZURTEILE 118

6.11. DATEN AUS DER SCHÜLERSTATISTIK 119

6.12. STICHPROBE 120

7. ERGEBNISSE 122

7.1. LEISTUNGSMOTIV-KENNWERTE 123

7.2. ZIELSETZUNGSVERHALTEN 135

7.3. KAUSALATTRIBUIERUNGSKENNWERTE 141

7.4. SELBSTKONZEPTKENNWERTE 150

8. GESAMTZUSAMMENFASSUNG 156

9. LITERATURVERZEICHNIS 158

10. ANHANG 173

VORWORT

Es sei hier allen denen gedankt, die durch Anregung, Unterstützung und aktive Mithilfe zu dieser Arbeit beigetragen haben:

- Herrn Professor Dr. W. Piel, meinem geschätzten Doktorvater, für die Überlassung des Themas, das ich ganz frei wählen konnte, seine Anregungen und seine Geduld, wenn der Fortgang der Arbeit nicht so zügig wie gewünscht war,
- Herrn Professor Dr. A. Reinartz für seine sofortige freundliche Bereitschaft zum Korreferat für diese Arbeit,
- den Rektoren und Lehrern der beteiligten Schulen,
- den Mitarbeitern des RZ der Uni Dortmund, Frau Dipl.-Volkswirtin Schach, Frau Rister, Herrn Becher und Herrn Sauerbrei für die statistischen Berechnungen,
- den Teilnehmern des Psychologischen Kolloquiums der Abtlg. 13 der Uni Dortmund für die Diskussionen und Anregungen zur Fragestellung der Arbeit und nicht zuletzt
- den fleißigen Mithelfern meiner Familie beim langwierigen Auswerten der Fragebögen und beim Schreiben der Arbeit.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0022

1. AUSGANGSFRAGESTELLUNG

Im Rahmen einer in den letzten Jahren mehr kognitiv orientierten Motivationspsychologie haben sich neue bedeutsame theoretische Konstrukte etabliert, die der Analyse des schulischen Leistungsverhaltens von Schülern neue Impulse gegeben haben und Ansatzpunkte ermitteln halfen für unterrichtlich-didaktische, aber auch therapeutische Einflußnahmen.

Solche Konstrukte sind zum Beispiel "Kausalattribuierung von Erfolg und Mißerfolg", "Selbstkonzept eigener Fähigkeit" und "Selbstbekräftigung", und sie beziehen sich auf Kognitionen, die unmittelbar mit jeglichem Leistungshandeln verbunden sind bzw. in seinem Gefolge oder vorab auftreten (HECKHAUSEN 1972). Damit ist dem Gesichtspunkt Rechnung getragen worden, daß es einem Individuum, welches in einem bestimmten Aufgabenkontext steht, meist durchaus gelingt, sich einen größeren Überblick über das Gesamt der Leistungssituation zu verschaffen, indem es Erwägungen anstellt z.B. über persönliche Ausgangslagen hinsichtlich der Mobilisierung des Könnens und des Wollens, über kurz- u. langfristige Aspekte von Zielanreizen und Erreichenswahrscheinlichkeiten und über Erfolgs- bzw. Mißerfolgsbewertungskriterien (WEINER 1975, MEYER 1973).
Betont wird somit ein zwar relativ geringer, aber in sehr fremdbestimmten Handlungsfeldern wie im schulischen Unterricht dennoch möglicher Anteil des Individuums, das Geschehen aktiv-gestaltend mitzubeeinflussen. So gering dieser persönlich

verfügbare Gestaltungsspielraum etwa von Schülern auch veranschlagt wird, er kann sich in Erwartungshaltungen äußern, die jeweils bestätigt oder enttäuscht werden können, und vermutlich in hohem Grade für Schüler und Lehrer verhaltenswirksam sind, und die indirekt das Gelingen der Vermittlungsbemühungen der Schule determinieren.

Besonders dann, wenn solche Vermittlungsbemühungen als eher gescheitert denn gelungen anzusehen sind, also bei Vorliegen von Schulversagen, wird also zu analysieren sein, welche Einflußquellen in welchem Ausmaß sich ausgewirkt und wie sie gegebenenfalls zusammengewirkt haben (ROSEMANN 1978).

Von den Variablengruppen, die in gängigen Schulleistungserklärungsmodellen aufgeführt werden (z.B. KRAPP & MANDL 1976) soll in der vorliegenden Untersuchung auf den Bedingungsfaktor "Persönlichkeitsmerkmale des Schülers" abgehoben, und hier weiter eingegrenzt das "Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit" betrachtet werden.

Für die vorgesehene Untersuchungsgruppe von Schülern der Sonderschule für Lernbehinderte sollte dieser Aspekt von Selbsteinschätzungen aus mehreren Gründen von besonderem Belang sein:

a) von lernbehinderten Sonderschülern kann angenommen werden, daß sie in ihrer schulischen Sozialisation ein hohes Ausmaß an konsistenten Negativerfahrungen hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten gemacht haben (Generalkriterium für Sonderschuleinweisung: schweres, umfängliches und lang andauerndes Leistungsversagen

im Regelunterricht, oft auch heute noch operationalisiert als zweifaches Nichterreichen des Klassenzieles);

b) neben impliziten Bestätigungen eines Fähigkeitsmangels, denen aufgrund möglicher Erwartungshaltungen von Lehrern, Mitschülern und Eltern auch sonst leistungsschwache Regelschüler unterliegen können, erfahren lernbehinderte Sonderschüler in der Regel auch eine explizite, offizielle, schulaufsichtsbehördliche Mangel-Bestätigung, nämlich daß sie im Regelschulsystem nicht hinreichend gefördert werden können;

c) bei einem Teil der Population der lernbehinderten Sonderschüler manifestiert sich die Lernbehinderung auch in einem mehr oder weniger deutlichen, meßbaren Intelligenzrückstand, der seinerseits die Fähigkeitswahrnehmung teilweise determinieren könnte; diese Abhängigkeit (Intelligenz-Fähigkeitswahrnehmung) kann aber andererseits auch überlagert werden von für das Selbstkonzept von Sonderschülern kurzfristig günstigen, langfristig aber eher ungünstigen Bezugsgruppeneffekten(KRUG & PETERS 1977).

Unter Berücksichtigung von Forschungsergebnissen zur Leistungsmotivgenese (TRUDEWIND 1976) und zur Kausalattribuierung von Erfolg und Mißerfolg (KELLEY 1973; WEINER 1975) sind allein schon die schulischen Bedingungen des Fähigkeitskonzeptaufbaus bei frühzeitigen Schulversagern und lernbehinderten Sonderschülern als eher hinderlich

anzusehen, so daß kaum angenommen werden kann, daß permanent leistungsschwache Schüler ohne therapeutische Hilfestellung oder ohne ein sehr verständnisvolles Elternhaus ein einigermaßen positives Gesamtselbstkonzept aufrechterhalten können, wenn das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit die möglicherweise bedeutsamste Facette aus diesem Gesamt ist. Da außerdem Korrespondenzen zum Leistungsmotiv (Hoffnung auf Erfolg/ Furcht vor Mißerfolg) und somit zum Leistungshandeln nachgewiesen sind (MEYER 1973), wäre lohnend zu wissen, wie sich diese theoretisch ableitbaren Beziehungen zwischen Fähigkeitsselbstkonzept, allgemeinem Selbstkonzept, Leistungsmotiv, Kausalattribuierung von Erfolg und Mißerfolg und Anspruchsniveausetzung empirisch im einzelnen in einer größeren Stichprobe lernbehinderter Sonderschüler gegenüber einer Stichprobe von Grund- und Hauptschülern zeigen.

Erste Ansatzpunkte zur Erhellung des Zusammenhangs solcher Persönlichkeitsvariablen liefert neuestens eine Untersuchung von RHEINBERG & ENSTRUP (1977), deren nicht ohne weiteres zu erwartende Ergebnisse von den Autoren mit einem die Sonderschüler relativ begünstigenden Bezugsgruppeneffekt erklärt werden.
Da jedoch in dieser Studie eine Gruppe relativ untypisch intelligenzschwacher Grund- und Hauptschüler mit einer Gruppe relativ untypisch intelligenzstarker Sonderschüler (SfL) verglichen wurde, lassen sich die Befunde nicht sehr weitgehend generalisieren.
Noch fehlen Untersuchungen mit ähnlichem Ansatz, die das ganze Spektrum der Intelligenzverteilung in Sonderschulklassen und Regelklassen erfassen.

2. MOTIVATION ALS EXPLIKATIVES KONSTRUKT

Motivationspsychologische Fragestellungen kommen in der alltäglichen Praxis häufig vor, weil durch sie Form und Art menschlichen Verhaltens zu Dingen, zu Ereignissen und zu Personen der Umwelt thematisiert werden.

Psychologie als Verhaltenswissenschaft hat die Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten solchen auf Dinge, Ereignisse und Personen bezogenen Verhaltens zu beschreiben.

Motivationsforschung als psychologische Teildisziplin ist deshalb immer die Suche nach Begründungen menschlichen Verhaltens, nach demjenigen, was Individuen dazu bringt, treibt, bewegt, sich so und nicht anders zu verhalten. Insofern sie "Fragen nach dem Wozu des Handelns" (HECKHAUSEN 1977) zu erhellen versucht, verwendet sie in den meisten Untersuchungen ihre Hauptbegriffe Motivation und Motiv als explikative Konstrukte (HERRMANN, 1969).

Und zwar soll in erster Linie Verhalten erklärt bzw. vorausgesagt werden. Es ist wohl einerseits die enorme Mannigfaltigkeit gerade menschlichen Verhaltens sowie die ebenso beobachtbare, erstaunliche Gleichartigkeit manchen Verhaltens, andererseits aber die Tatsache, daß man als Beobachter Verhaltensäußerungen anderer oft nicht nachvollziehen kann, sondern sie für sinnlos hält, welche die Frage nach Motiven stellen, die dem Verhalten zugrunde liegen.

Welches sind und gibt es allgemeine wirkliche Beweggründe menschlichen Verhaltens?

Grundlegend scheint zu sein, daß sich in allen

lebenden Organismen Ruhe- und Bewegungsphasen miteinander ablösen, und zwar weit über die Schwankungsbreite eines allgemeinen Schlaf-Wach-Rhythmus hinaus. Wer liefert die Antriebskraft, die Energie dafür, daß wir manche Personen, Dinge, Situationen und Ereignisse aufsuchen, uns mit ihnen befassen und sie zu erreichen suchen, wenn sie uns fehlen, andere hingegen meiden und sie beiseite zu schaffen suchen, wenn sie sich bei uns einfinden? Wo und wie wird entschieden, welche Situationen wir aufsuchen und welche wir meiden? Die einen Dinge verfolgen wir mit Ausdauer über Jahre hinweg, andere reizen uns nur eine Zeitlang, wenn sie sich beispielsweise nur sehr schwer erreichen lassen, anderen Dingen aber nähern wir uns nur zögernd, von ihnen zugleich angezogen wie abgestoßen.

Wenn nun organismisches Verhalten durch den Wechsel von Ruhe- und Bewegungsphasen gekennzeichnet ist, so scheint es zwingend, im Motivationsgeschehen einen dynamischen Prozeß der Umweltauseinandersetzung zu sehen, der sich durch einen möglicherweise generellen Verlaufscharakter auszeichnet. In der Tat scheint die Dynamik eines allgemeinen Motivationsprozesses in fünf Phasen beschreibbar (GRAUMANN, 1969):

a) Erfahrung eines Mangels, der vom Individuum empfunden oder festgestellt wird;

b) Erwartung und Antizipation der Beendigung des Mangelzustandes, wobei der Mangelzustand das Individuum antreibt, die Erwartung hingegen das Verhalten des Individuums auf einen irgendwie gearteten Zielgegenstand hin ausrichtet;

c) instrumentelles Verhalten als Mitteleinsatz, um das den Mangelzustand abbauende oder behebende Verhalten vorzubereiten, zu ermöglichen oder herbeizuführen;

d) konsumatorisches Verhalten, wodurch der Zielzustand erreicht wird;

e) Zustand der Sättigung, mit welchem das Motivierungsgeschehen zu einem Abschluß kommt.

Daß nach Sättigungszuständen erfahrungsgemäß immer wieder Mangelzustände auftreten, weist - langzeitig betrachtet - auf zyklische Formen des Motivierungsgeschehens hin, was besonders deutlich wird bei primären Bedürfnissen, wie Hunger, Durst und Sexualität. Oder bei nicht primären, sondern mehr sozial vermittelten Bedürfnissen, etwa nach Macht oder Leistung, weist diese Zyklik darauf hin, daß über lange Zeiträume hin erstrebenswerte Ziele bestehen,die je nach Situation hochvalent oder niedrigvalent für diesen oder jenen Organismus sein können.
Dies bedeutet, daß auf der einen Seite sehr unterschiedliche Organismuszustände und auf der anderen Seite sehr unterschiedliche Situationsumstände in Wechselwirkung bestimmen, ob es zu einer Motivierung und Zielhandlung kommt oder ob nicht. Auf diesen Aspekt der Interaktion von Person- und Umweltvariablen bei der Entstehung von Verhalten hat bereits 1936 LEWIN in seiner TOPOLOGISCHEN PSYCHOLOGIE sehr deutlich hingewiesen; nach ihm "hängt jedes psychologische Geschehen sowohl vom Zustand der Person wie dem der Umwelt ab" (LEWIN, 1936, 1969). Dieser Sachverhalt wird gewöhnlich in folgender Formel dargestellt: $V = f(P\ U)$

und beschreibt, daß Verhalten oder allgemein psychisches Geschehen durch Personvariablen und Situationsvariablen bestimmt wird. Damit war LEWIN mit seinen diesbezüglichen Vorstellungen sicher schon soweit wie heutige Persönlichkeitstheoretiker, wenn diese sich in ihrer Kontroverse "Personalismus versus Situationismus" vorläufig auf eine vermittelnde interaktionistische Position geeinigt haben (MISCHEL, 1973).
Denn "nicht mehr die objektive Stimulus-Konstellation als Situation determiniert oder kontrolliert das Verhalten, das als reine Funktion dieser Reizung aufgefaßt wurde: V = f (S); vielmehr verhält sich die Person gemäß der von ihr als Information aufgenommenen und verarbeiteten, also kodierten Stimuli; die Umwelt ist für die Person, als was sie kodiert wurde: U = f (P)" (GRAUMANN, 1975).

Obwohl LEWIN den Terminus "psychologischer Lebensraum" für den Gesamtbereich einer Person und ihrer Umwelt verwandte, liegt gerade in der Unbestimmtheit der Relation beider Faktoren zueinander auch ein problematischer Aspekt jener obigen Verhaltensgleichung.

Wie kommt nun motiviertes Verhalten zustande, wodurch wird es ausgelöst und wer gewährleistet, daß für eine sinnvolle Zielerreichung eine tragfähige Aktivierung des Organismus erfolgt?

C.L. HULL (1943) ging von einem allgemeinen Triebbegriff "drive" aus, den er determiniert sah durch physiologische Bedürfnisse des Organismus, und der dem Verhalten zunächst nur eine unspezifische Energetisierung verleiht. Hinzukommende Triebreize, die mit bestimmten Reaktionen assoziative Verknüpfungen eingehen, erst lenken den energeti-

sierten Organismus in die konkrete Richtung auf ein antriebsrelevantes Ziel, so daß es zu einer Triebspannungsverminderung kommen kann. Diesem Prozeß der "drive-reduction" hat HULL originär eine Verstärkerfunktion für die zugrundeliegende Reaktion zugeschrieben und im wesentlichen darauf seine Lerntheorie gegründet.

Auch K. LEWIN (1936, 1969) verwandte bei der Analyse der Topologie und Dynamik innerpersonaler Bereiche den Begriff der Spannung im System, und er ging davon aus, daß bei Einwirkung verschieden starker Kräfte, also dem Vorliegen von Spannungsunterschieden im Person-System, eine Tendenz entsteht, die auf Spannungsausgleich drängt. Da Spannungszustände innerhalb der Person besonders mit dem Vorhandensein eines Zieles oder mit einer Tendenz zur Lokomotion einhergehen (Krafteinwirkungen), ergibt sich, daß die Zielerreichung oder die Ausführung einer Lokomotion die Lösung der Spannung mit sich bringen. Zustände geringer oder nichtiger Spannungsunterschiede innerhalb des Systems im Sinne von Gleichgewicht sieht LEWIN als speziellen Fall einer Kräftekonstellation an.

Der Physiologe W. CANNON (1932) kennzeichnete den Organismus als ein sich selbst regulierendes offenes System, welches aufgrund biochemischer Anpassungs- und Abwehrprozesse in der Lage ist, die für sich optimalen Bedingungen soweit möglich aufrechtzuerhalten, auch wenn diese sich objektiv verändern. Für diese reaktive Anpassungstendenz zum Zwecke der Wiederherstellung guter Bedingungen schlug CANNON den Begriff Homöostase vor, der dann später durch FLETCHER (1942) auch auf die

psychologische Theorienbildung im Sinne einer Tendenz zur Erhaltung der psychischen Normalverfassung ausgeweitet worden ist (vgl. auch STAGNERS "dynamic homeostasis", 1951, und HELSONS "adaptation level", 1959).

Im Anschluß an HELSONS Theorie des Adaptationsniveaus hat D. McCLELLAND (1953) Vorstellungen darüber entwickelt und überprüft, wie affektive Erregungen, die gewöhnlich im Geleit aktivierten Verhaltens auftreten, entstehen. Die empirischen Überprüfungen führten zu der Annahme, daß Stärke und Qualität affektiver Erregungen abhängig sind von der Relation zwischen aktueller Stimulation des Organismus und gewohnheitsmäßiger Stimulation.

Danach läßt sich nicht direkt und allein aus der Stärke einer vorliegenden Stimulation ableiten, in welcher Art und mit welcher Stärke ein Organismus darauf reagiert, sondern vielmehr stellt die Abweichung dieser Stimulation vom Adaptationsniveau des Organismus die jeweilige reaktionsdeterminierende Größe dar. Aus diesem Grunde wurden diese von McCLELLAND erkannten und beschriebenen Gesetzmäßigkeiten als Diskrepanz-Modell für die Affekterregung bezeichnet, von HABER (1958) empirisch voll verifiziert und unter Berücksichtigung homöostatischer Überlegungen modelltheoretisch durch eine sogenannte Schmetterlingskurve (Abb. 1) expliziert.

Es ergibt sich folgendes:

a) Positive Affekte entstehen bei geringfügigen Diskrepanzen einer Stimulation vom Adaptationsniveau.
b) Bei größer werdenden Diskrepanzen wandelt sich die Qualität der Affekte ins Negative; extrem

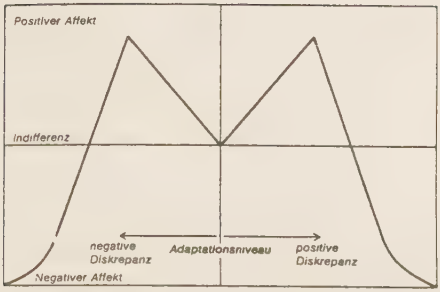


Abbildung 1

Affektive Erregung als Funktion positiver und negativer Diskrepanzen zwischen psycho-physischer Ist-Lage und dem Adaptationsniveau (nach HABER, 1958, S. 371)

abweichende Reize führen zu sehr starken negativen Affekten.

c) In mittleren Lagen interner und externer Stimulation - also im Bereich des Adaptationsniveaus - kommt es zu affektiver Indifferenz oder Nullage, zu Weder-noch-Gefühlen, und es resultiert Ruheverhalten.

d) Die angeregten Affekte bilden je nach ihrer Stärke die Grundlage für aktives und zielgerichtetes Reagieren, also motiviertes Verhalten, welches im Bereich der positiven Affekte als Tendenz zur Aufrechterhaltung, im Bereich der negativen Affekte als Tendenz zur Vermeidung entsprechender Stimulationslagen zur Geltung kommt.

In späteren Replikationsversuchen der Diskrepanz-Hypothese (z.B. VERINIS, BRANDSMA & COFER, 1968)

konnte nur eine teilweise Bestätigung der Voraussagen erbracht werden. Im besonderen fiel der rechte Flügel der Schmetterlingskurve vom mittleren, neutralen Punkt aus gleich ab in den negativen Bereich. Außerdem regen die Autoren an, den Gültigkeitsbereich von aus dem Modell abgeleiteten Vorhersagen zunächst nur für wenig komplexe Situationen anzusetzen, wie etwa einfachere Wahrnehmungsexperimente.
Vielleicht läßt sich auch kritisch fragen, ob es nicht Abweichungen vom Adaptationsniveau gibt, die unabhängig davon, wie groß sie ausfallen, immer mit negativen oder immer mit positiven Affekten verbunden sind.

Nachdem bis hierher der Verlaufsprozeß und die Bedingungen zur Anregung motivierten Verhaltens beschrieben wurden, müssen nun spätestens einige Begriffsbestimmungen erfolgen.
Wie von vielen Autoren betont wird, haben gerade die Begriffe Motiv und Motivation eine wechselvolle Geschichte erlebt (THOMAE 1965, GRAUMANN 1969, ATKINSON 1975, SCHIEFELE 1974, KNÖRZER 1976). Immerhin aber gibt es einen kleinen gemeinsamen Nenner im Verständnis der meisten Theoretiker, die den Motivbegriff überhaupt für ein sinnvolles Konstrukt halten:

a) Motive sind individuelle, psychophysische Persondispositionen zur Wahrnehmung spezifischer Reizzustände und -gegenstände, zu spezifisch qualitativer, emotionaler Erregbarkeit und zum Erleben gerichteter Handlungsimpulse;
b) Motivation oder Motivierung bezeichnet den Zustand und Prozeß des Individuums, in dem irgendwelche seiner Motive durch hochvalente

Reize seiner psychophysischen Umwelt angesprochen und aktiviert werden, so daß dadurch zielgerichtetes Verhalten vorbereitet wird;

c) Motivation in einer weiteren Bedeutung schließlich meint das fachpsychologische Problemfeld, das zielgerichtetes Verhalten erforschen, beschreiben und erklären will.

Es hat nicht an Versuchen gemangelt, menschliches Verhalten in seiner Vielfältigkeit durch extensive Auflistung von ganz konkreten Grundbedürfnissen, aber auch durch Annahme eines einzigen, übergeneralisierten Lebensbedürfnisses zu erklären, wie etwa die Trieblisten von McDOUGALL, W. JAMES und MURRAY oder aber die Persönlichkeitstheorien von FREUD (bes. in der frühen Fassung des Libido-Begriffes) und ADLER (Geltungsstreben) zeigen. Ph. LERSCH (1962) ordnet diese Versuche in drei Gruppen und nennt sie monothematische, polythematische und athematische Triebtheorien, deren letztere er jedoch überzeugend auf eine eigentlich ebenfalls monothematische Grundlage zurückführen kann. Zu den ersten zählt er KANTS anthropologische Vorstellungen und die Ausführungen SCHOPENHAUERS zum Begriff der Moral sowie die Instinktlehre McDOUGALLS, aber auch die Aufgliederung der menschlichen Strebungen bei PFÄNDER und KLAGES.

Von einem ganzheitlichen Standpunkt aus kritisiert LERSCH besonders McDOUGALLS Aneinanderreihung angeborener Triebkräfte, weil diese viel zu wenig aufeinander bezogen seien und ihr innerer Zusammenhang nicht sichtbar werde: "Was man vermißt, ist der anthropologische Hintergrund, d.h. ein Gesamtbild des psychosomatischen Seins, in

dem sich die Mannigfaltigkeit unterscheidbarer Triebfedern zur Polyphonie menschlicher Daseinsthematik formt. Wenn seelisches Leben eine Ganzheit, eine unitas multiplex im Sinne W. Sterns ist und andererseits die Triebfedern, wie McDougall ausdrücklich sagt, die eigentliche Grundlage unseres gesamten Seelenlebens sind, dann müßte eine Aufgliederung der Triebfedern das menschliche Sein als polyphones Ganzes erkennbar werden lassen" (LERSCH 1962, S.128).

Zur Gruppe der monothematischen Triebtheorien zählt LERSCH neben dem aus der epikuräischen Philosophie abgeleiteten Hedonismus (Streben nach Gewinn von Lust und Vermeidung von Unlust) auch die Individualpsychologie und die Psychoanalyse und bemerkt dazu: "Ein moderner Ableger dieses triebdynamischen Hedonismus ist die PA Freuds, sofern sie die libido, den Drang nach sexuellem Lustgewinn zum triebdynamischen Generalfaktor macht, wobei dann die Theorie von der Sublimierung verdrängter Triebenergie, aus der alle Kulturschöpfungen des Menschen erklärt werden, die monothematische Tendenz recht eigentlich auf die Spitze treibt" (LERSCH 1962, S. 127).

LERSCH selbst bezieht eine mittlere Position und leitet aus dem breiten Spektrum menschlichen Verhaltens drei Grundarten von Antriebserlebnissen in einer Stufenfolge ab:

a) Antriebserlebnisse des "lebendigen Daseins", die sich auf Lebenswerte beziehen;
b) Antriebserlebnisse des "individuellen Selbstseins", die sich auf Bedeutungswerte beziehen;
c) Antriebserlebnisse des "Über-sich-hinaus-seins", die sich auf Sinnwerte beziehen.

Innerhalb dieser grundförmigen Antriebe unterscheidet LERSCH noch einzelne, konkrete Strebungen, Triebe und Dränge und sieht in dieser so gefügten Ordnung eine Stufenfolge der Entwicklung. Wie er dies für die Antriebe des "lebendigen Daseins" weiter untergliedert und inhaltlich im einzelnen auffaßt, verdeutlicht die folgende Abbildung.

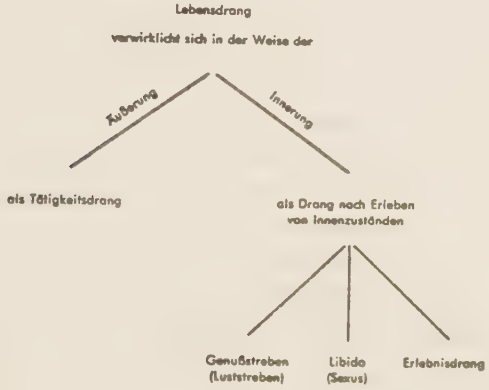


Abbildung 2
Einzelkomponenten des Lebensdranges
(nach LERSCH 1962, S. 146)

Durch das begrifflich sehr prägnante Gegensatzpaar Äußerung und Innerung verweist der Autor auf hinsichtlich der Wirkrichtung unterscheidbare Komponenten des Lebensdranges, auf zentripetale - zum Subjekt hin verlaufende - und zentrifugale - vom Subjekt weg verlaufende - Prozesse.

Es hat ebenso nicht an Versuchen gemangelt, Motivation besonders unter S-R-theoretischen Aspekten in ihrem reaktiven Charakter oder aber unter einem mehr reflexiven, über das Mechanische, Reizbezogene hinausweisenden Aspekt als hierarchisch geordnetes System von Motiven, welches selbstbestimmtes Verhalten in Gang setzen kann, zu betrachten, wie etwa die Behavioristen oder dagegen MURPHY und die Gestalttheorie mit ihrem Aktivitätsprinzip.
Wie NUTTIN betont, lassen sich Begriffe, die motiviertes Verhalten beschreiben sollen, zweifach unterscheiden, "je nachdem, ob sie sich auf den internen (Antrieb und Strebung des Individuums) oder externen (Valenz des Objektes) Pol des motivationalen Vorganges beziehen. Zur ersten Gruppe gehören Begriffe wie Bedürfnis, Spannung, Streben, drive, Instinkt, Trieb, Neigung, Wunsch, Wille, Vorsatz, Plan usw. Unter denen der zweiten Gruppe sind zu erwähnen: Valenz (Aufforderungscharakter), Wert, affektiver Wert, incentive, Kathexis (Besetzung), Interesse usw." (NUTTIN 1971, S. 582).

Es ist klar, daß der Behaviorismus mehr den externen Pol des Motivationsvorganges im Auge hat: "Ein Trieb ist ein starker Reiz, der zu Aktivität antreibt. Jeder Reiz kann zum Trieb werden, wenn er stark genug gemacht wird. Je stärker der Reiz ist, desto mehr Triebfunktion besitzt er" (MILLER & DOLLARD 1941, S. 18). Anders dagegen MURPHY, der Motivation als komplexes Netzwerk von Anstößen - beruhend auf Drangzuständen - ansieht, welche sich nicht mechanisch addieren zu einer Summe von Reizen, sondern in einem Fusionsprozeß zusammenlaufen, um den Organismus zu zweckmäßigem Handeln zu befähigen.

Ähnlich akzentuiert die Gestalttheorie die Fähigkeit des Organismus zur Reizverarbeitung durch Selektion, Evaluation und Antizipation: "So hat sich die Vorstellung, daß der Organismus eine Serie von Programmen oder Plänen besitzt, die auf verschiedene Weise kombiniert werden können, in der kognitiven Psychologie fest verankert. Der Mensch wird jetzt als eine entscheidungstreffende Instanz aufgefaßt, die eine Auslese aus den umgebenden Reizen zu treffen hat und angemessene Handlungen in Gang zu setzen in der Lage ist. Der Mensch ist ein aktives System, das nicht passive Antworten auf Reize gibt, sondern selektiv unter den verschiedenen Reizen eine Auswahl trifft, mit den Signalen bestimmte Transformationen vornimmt und dabei bestimmte Pläne und kognitive Strategien aktiv realisiert" (FLORES D'ARCAIS in: ERTEL, KEMMLER & STADLER 1975, S.47).

Auch der Bewußtseinsgrad von Motiven wurde z.B. von der Psychoanalyse und der Instinktlehre McDOUGALLS natürlich ganz anders eingeschätzt als von der Gestalttheorie, der Willenspsychologie und kognitiven Motivationstheorien, obwohl auch ACH nicht unbewußte Bestandteile leugnet, wenn er definiert: "Motivation umfaßt die Gesamtheit derjenigen bewußten und unbewußten psychonomen Faktoren, auf Grund derer unser Wollen und Handeln zustande kommt" (N. ACH 1935, S. 341). Folgt man ACH weiter, wie er die Willenshandlung allgemein sowie graduelle Abstufungen der Willenshandlung und den Willensakt beschreibt, so wird deutlich, daß sein Hauptaugenmerk auf der bewußten Handlungssteuerung durch das Individuum liegt.

Zum Ausdruck kommt das durch die Begriffe Vorsatz, Entschluß, Absicht, "gegenständliches Moment" als inhaltlich-gegenständliche Zielvorstellung und "aktuelles Moment" als prozeßhafte Zielerreichungsantizipation.
Ferner werden von ACH im Anschluß an vollzogene Willenshandlungen bestimmte Bewußtheitszustände postuliert, so nach erfolgreichem Abschluß die Bewußtheit des Erfolges sowie eine Bewußtseinslage der Erleichterung, verknüpft mit einem positiven Affekt, nach erfolglosem Abschluß dagegen die Bewußtheit der Unrichtigkeit sowie eine Bewußtseinslage des So-nicht-machen-Sollens, verknüpft mit einem Unlustaffekt. Wie man sieht, sind bereits in ACHS scharfsinniger, vielleicht nicht hinlänglich operationaler Analyse des Willensprozesses Komponenten enthalten, die später in kognitiv orientierten Ansätzen zur Motivationstheorie und in kognitiv bestimmten, neobehavioristischen Interventionsstrategien wieder auftauchen (KANFER 1975, HALISCH 1976).
Denn sicher steckt in ACHS inhaltlich-gegenständlicher Zielvorstellung, dem"gegenständlichen Moment", so etwas wie eine Norm - oder Standardsetzung, weil ja eine bestimmte, vom Individuum selbst definierte Qualität eines Handlungsproduktes ins Visier genommen wird. Auch in den Bewußtseinszuständen des Erfolges oder der Unrichtigkeit kann man näherungsweise die moderneren Bestimmungsstücke der Selbstbeobachtung und Selbstbewertung sehen. Ein weiteres, das wichtigste Bestimmungsstück moderner self-management- oder Selbstkontroll-Techniken, die Selbstbekräftigung, wird von ACH jedoch nicht explizit eingeführt,

sondern nur im Gefolge auftretende Lust- bzw. Unlustaffekte. Praktisch aber muß man wohl annehmen, daß die Vermittlung solcher Affektlagen besorgt wird durch einen kognitiven Zwischenprozeß der Selbstverstärkung oder Selbstbestrafung, welcher in seiner Qualität wiederum abhängig ist vom Ergebnis der Selbstbewertung. ACH hat dies so nicht ausformuliert, aber seine Konzeption spricht nicht gegen eine solche Zusatzannahme.

Relative Einigkeit über die sonst unterschiedlichen theoretischen Positionen hinweg gibt es bei der Beschreibung der Auswirkungen von Motivierung. Neben Aktivierung und Energetisierung sowie Ausrichtung und Steuerung des Verhaltens wird recht einheitlich das dauerhafte, angespannte, willentliche Zusammenwirken aller psychischen Kräfte der Person als charakteristisches Merkmal hervorgehoben. Wenn sich ein angeregtes Motiv in einem Individuum als Motivierung bemerkbar macht, so scheint es zu einer energischen, totalen, aber wohlorganisierten Kräftekonzentration im Sinne eines Alles-oder-Nichts zu kommen. HECKHAUSEN nennt dies "Zentrierung des Person-Umwelt-Bezuges" (1965, S. 623); PAWLOW hingegen bezeichnet einen solchen "Zustand erhöhter Bereitschaft des Nervensystems" als unabdingbare Voraussetzung, "um einen neuen konditionierten Reflex aufzubauen" (1927, S. 28). Die überragende Bedeutung günstiger, mittlerer Aktiviertheits-Niveaus (arousal-level) für alle Lernvorgänge haben im besonderen auch physiologisch orientierte Forscher wie HEBB und BERLYNE nachgewiesen (vgl. dazu auch SCHÖNPFLUG (Hrsg.), 1969). Als nicht minder wichtig ist die lernbegünstigende Wirkung solcher willentlicher Ange-

spanntheit und Kräftezusammenfassung im Sinne von Aufmerksamkeit und Konzentration natürlich von psychologisch-pädagogischer Seite eingestuft worden (MIERKE 1957, SCHIEFELE 1978), ist es doch alltägliches Bestreben des praktizierenden Pädagogen, die kognitiven u.a. Funktionen der Schüler wie Wahrnehmen, Denken und Erinnern anzuregen. MIERKE (1957) hat Stilformen der Aufmerksamkeit, besonders die starke, willkürliche und fixierende Aufmerksamkeit - von ihm als Konzentration bezeichnet - sowie ihre Ausfälle untersucht. Nach ihm werden eigentlich aus allen Bereichen des psychophysischen Organismus Konzentrationsenergien und -impulse hervorgebracht, so "aus den rein kreatürlichen Drängen und Trieben, aus dem Kräftepotential der Elementargefühle und Affekte, aus den Funktionsbereichen der Bedürfnisse und Strebungen, aus den elementaren geistigen Quellenschichten der Neigungen und Interessen und aus den hochkultivierten Strukturfeldern des Geistes und seiner Wertgefühle" (MIERKE 1957, S. 61). Eine Konzentrationsleistung sieht der Autor besonders gekennzeichnet "durch die Intensität des Aufmerkens, durch das Entstehen energievoller Spannungsfelder im Zusammenwirken der beteiligten Impulse und durch Einengung und Durchgestaltung des Bewußtseinsfeldes" (MIERKE 1957, S. 104).
Ähnlich umschreibt ROHRACHER die Dynamik der Aufmerksamkeitshaltung mit "innerer Zuwendung, Zentralisierung des seelischen Geschehens, apperzeptiver Auffassung, Gerichtetsein auf etwas" und definiert Aufmerksamkeit als die von den psychischen Kräften (Trieb, Gefühl und Wille) betriebene "bewußte Aktivierung der psychischen Funktionen... bis zum Höchstmaß ihrer Leistungsfähigkeit im Dienste eines Zieles" (ROHRACHER 1965, S. 487). Im weiteren betont dieser Autor, daß

solch hocheffizientes Konzentrationsverhalten nur auf der Basis einer Verengung des Bewußtseins und damit einer Einschränkung der Funktionsleistung hinsichtlich der Breite möglich wird. Denn der Verlust in der Breite bringt - psychophysisch - den Spielraum für einen entsprechenden Gewinn in der Schärfe, sozusagen Intensität auf Kosten der Extensität oder - wie MIERKE es nennt - durch "Einengung des Bewußtseinsfeldes." Daß dieser Prozeß der perzeptiven Umzentrierung, der sich ohne jede Mühe gestalttheoretisch als Verschiebung der Figur-Hintergrund-Relation beschreiben läßt, sowohl von Affektlagen als auch mindestens ebensosehr von Kognitionen und Evaluationen des Individuums determiniert ist, ist zwar immer schon originäres Gedankengut der Gestalttheoretiker gewesen, jedoch erst unter dem Einfluß attributionstheoretischer Erkenntnisse HEIDERS (1958) und KELLEYS (1967) in die Motivationstheorie aufgenommen und integriert worden.

So sind von WEINER (1975) in Abhängigkeit von den jeweils besonders verantwortlich gemachten Kausalfaktoren beim Leistungshandeln unterschiedlich starke affektive Reaktionen nach Erfolg und Mißerfolg hypostasiert und teilweise experimentell auch bestätigt worden. Beispielsweise sollen als abhängig von der eigenen Person erlebte Handlungsresultate (internale Kausalfaktoren) zu stärkeren Erfolgs- oder Mißerfolgsgefühlen führen als durch äußere Bedingungen hervorgebrachte Resultate (externale Kausalfaktoren). Während WEINER & KUKLA (1970) von den beiden internalen Kausalfaktoren den der Anstrengung für affektwirksamer halten als den der Begabung, konnten dagegen MEYER (1973) und HECKHAUSEN (1978) Gegenteiliges nachweisen, daß nämlich Begabungsattribuierun-

gen stärkere gefühlsmäßige Auswirkungen haben als Anstrengungsattribuierungen.
Ebenso nimmt WEINER (1975) an, daß - abhängig wieder von Kausalattribuierungen - sich verschieden große typische Erwartungsänderungen hinsichtlich zukünftigen Erfolges oder Mißerfolges ergeben; und zwar steigt die Erfolgserwartung nach einem erlebten Erfolg bzw. sinkt die Erfolgswahrscheinlichkeit nach einem erlebten Mißerfolg stärker, wenn stabil (Begabung, Aufgabenschwierigkeit) als wenn variabel (Anstrengung, Zufall) attribuiert wird.
Dabei wird davon ausgegangen, daß sowohl vor einer Handlungsausführung der Anreizwert und die Chancen für die Erreichbarkeit eines möglichen Handlungszieles, als auch nach einer Handlungsausführung der persönliche Eigenanteil am Zustandekommen des Handlungsergebnisses analysiert oder wenigstens abgeschätzt und nicht ohne weitere Konsequenzen in Rechnung gestellt werden etwa für die Selbstbewertung oder Fremdbewertung der handelnden Person oder etwa unter Lerngesichtspunkten für eine zukünftig zu verbessernde Relation von Aufwand und Ertrag bei Handlungsergebnissen mit überraschend geringem Nutzen oder überraschend hohem Aufwand.
Erwartung-mal-Wert-Theorien heißen Vorstellungen, die die (meist) multiplikative Verknüpfung dieser beiden Modellparameter zur Erklärung von Verhalten ansetzen, und dazu gehört insbesondere die kognitive Richtung der neueren Motivationsforschung (WEINER 1976, HECKHAUSEN 1972, 1980).

Abschließend soll noch einmal auf den Gesichtspunkt der Motivarten eingegangen werden. Wie bereits erwähnt, hat LERSCH die Vorstellungen über ein mehr anthropologisch begründetes Ordnungsgefüge spezifisch mensch-

licher Motive als mono- oder polythematisch klassifiziert und Ansätze darunter subsummiert, die inhaltlich höchst unterschiedlich und zum Teil recht einseitig waren, weil sie sich letztlich auf persönlich interpretierte Ziele des Handelns bezogen. Wissenschaftlich ertragreicher und forschungstechnisch präziser scheint es jedoch, sich in der empirischen Motivationsforschung auf möglichst breite, operationalisierbare Inhaltsklassen von Handlungszielen zu beziehen, um die in entsprechenden Handlungsfeldern angezielten und erreichten Handlungsergebnisse, deren unmittelbare und weiterreichende Folgen und die daran geknüpften Anreizwerte zu erfassen und zu analysieren.

Wenn ferner auf Personenseite die auf bestimmte Inhaltsklassen bezogenen Motivdispositionen in ihrer Stärke und Richtung psychometrisch erfaßt werden können, so sind damit die entscheidenden Bestimmungsgrößen bekannt, aus denen motiviertes Verhalten erklärt und teilweise vorhergesagt werden kann, und zwar im Hinblick auf seine Auslösung, Zielgerichtetheit, Intensität, Dauerhaftigkeit und Beendigung. Unter allgemein-psychologischem Aspekt kann so günstigenfalls zum Beispiel eine Taxonomie von Handlungszielen in einer bestimmten Inhaltsklasse erstellt oder können etwa die unteren und oberen Schwellenbereiche von Anreizwerten bestimmter Handlungsergebnisse ermittelt werden.

Dagegen sind unter differentiell-psychologischem Aspekt Erkenntnisse zu gewinnen über persönlichkeitsspezifische Ausformungen in der Wahrnehmung motivrelevanter Person-Umwelt-Bezüge, in der Höhe des Erregungsniveaus und in der Art der Handlungssteuerung. Beim Versuch, die Vielzahl möglicher menschlicher Handlungsziele auf eine erschöpfende Anzahl sinn-

voller Inhaltsklassen zurückzuführen, ist man in der neueren Motivationsforschung zu einer gewissen Übereinkunft gekommen (HECKHAUSEN in:HERRMANN u.a., 1977, S. 296 ff.):

- Leistungsmotiviertes Handeln liegt vor, wenn bei einer Handlung ein Ergebnis angezielt wird, welches objektiv beurteilbar ist und sich an einem konkreten Maßstab der Güte oder Menge (Tüchtigkeitsmaßstab) ausrichtet.
- Anschlußmotiviertes Handeln liegt vor, wenn "der Handelnde mit anderen Menschen Kontakt aufnimmt und in einer Weise unterhält, die eine wechselseitige und vertrauensvolle Bindung fördert, in der man sich gegenseitig freundlich bejaht und sympathisch findet."
- Hilfehandeln liegt vor, wenn "der Handelnde einem anderen aus Schwierigkeiten heraushilft und in Notlagen beisteht, ohne damit rechnen zu können, daß er für die aufgewandten Kosten entschädigt oder belohnt wird."
- Aggressionshandeln liegt vor, wenn die Kränkung oder Schädigung anderer Personen angestrebt und mit Befriedigung erlebt wird.
- Machtmotiviertes Handeln liegt vor, wenn "der Handelnde sich Machtquellen (z.B. materielle Ressourcen, einflußreiche Positionen, Expertentum) zu eigen macht oder verfügbar hält, um das damit verbundene Prestige und Machtgefühl auszukosten und/oder um das Handeln und Erleben anderer, nicht von sich aus gefügiger Personen, in einer solchen Weise zu beeinflussen, daß eigene Ziele und Bedürfnisse erreicht bzw. befriedigt werden können."

Kapitelzusammenfassung:

In diesem Kapitel wurde versucht, einige wichtige Aspekte des Motivationsprozesses so zu beschreiben, wie sie von einzelnen Schulmeinungen durchaus unterschiedlich akzentuiert werden.

So wurde z.B. der regelhafte Phasenverlauf und der Mechanismus der Auslösung motivationaler Vorgänge beschrieben. Das Konstrukt Motiv wurde definiert als psychophysische Disposition zur Wahrnehmung besonderer Reizzustände, zu spezifischer emotionaler Erregbarkeit und zum Erleben gerichteter Handlungsimpulse. Als Motivation wurde bezeichnet der Prozeß der Anregung solcher Dispositionen durch Aufforderungsgehalte von Situationen, d.h. durch hochvalente Reize der Umwelt.

Es wurde dargestellt, daß es heute den breitesten Konsens findet, die Anregung von Motiven von der Position eines Interaktionismus her als Prozeß zu verstehen, in dem Personvariablen und Umweltvariablen zusammenwirken.

Auch über Vorstellungen zu einem anthropologisch begründeten Ordnungsgefüge menschlicher Motive und über verschiedene Ansichten zur Frage der Bewußtheit bzw. Unbewußtheit von Motiven sowie über Auswirkungen von Motivation in Form von hochorganisiertem, energischem Zielhandeln ist berichtet worden.

Da Handeln als instrumentell und darum bei gleicher Absicht vielfältig austauschbar betrachtet wird, ist es notwendigerweise mehr von seiner Zielgerichtetheit her als von seiner äußeren Erscheinungsweise zu unterscheiden. Deshalb wurde auf neuere Aufgabenstellungen für die Motivationsforschung verwiesen, die in der Erfassung und Analyse von Anreizwerten bestimmter Handlungsziele und von kognitiven Kalkulationsprozessen vor und während der Handlungsausführung bestehen.

3. LEISTUNGSMOTIVATION ALS EXPLIKATIVES KONSTRUKT

Leistungsmotivation bezeichnet diejenige Inhaltsklasse von Person-Umwelt-Bezügen, die dann als befriedigend erlebt wird, wenn in der Auseinandersetzung mit Sachanforderungen ein Gütestandard angestrebt und erreicht wird, der persönlich für verbindlich gehalten wird im Sinne eines individuell verankerten Tüchtigkeitsmaßstabes. Diesen Tüchtigkeitsmaßstab in für das Individuum wesentlichen Tätigkeitsbereichen auf ein möglichst hohes Niveau zu bringen und ihn dort zu halten, gilt als charakteristisch für leistungsmotiviertes Verhalten. Demnach ist in Validierungsstudien zum Konstrukt Leistungsmotiv besonders häufig das Aufgabenwahlverhalten sowohl bei tüchtigkeitsabhängigen als auch bei zufallsabhängigen Aufgabenstellungen experimentell untersucht worden (ATKINSON & LITWIN 1960; HECKHAUSEN 1963; MOULTON 1965; MEYER u.a. 1965; SCHMALT 1976; SCHNEIDER 1973).

Dabei soll in der Wahl spezifischer Schwierigkeitsniveaus von Aufgaben der individuell gültige, sich selbst abverlangte Gütestandard direkt zum Ausdruck kommen. Daß jedoch je nach der Art der experimentellen Situation auch durch andere Motive determinierte Anreize auf die Höhe der Aufgabenwahl einwirken, ist von ATKINSON & O'CONNOR (1966) und SCHNEIDER & MEISE (1973) nachgewiesen worden. Die so speziell bei Aufgaben-Wahl- und Anspruchsniveau-Versuchen moderierend wirksamen Situationsparameter, die zu einer Schwächung der Beziehung zwischen Motivkennwerten und Verhaltensmaßen führen können, hat SCHMALT (1976) wie folgt zusammengestellt:

- "Grad der Tüchtigkeitsabhängigkeit der vorgestellten Aufgabe ("skill vs. chance")
- Grad der leistungsbezogenen Thematisierung der Situation

- Modus der Handlung
- Ursprung der Bewertung von Handlungsresultaten
- Ursprung der Gütemaßstäbe zur Bewertung von Leistungsresultaten
- Anwesenheit von Autoritätspersonen (VL)
- Anwesenheit einer relevanten Bezugsgruppe" (S. 145).

Unter Berücksichtigung dieser einschränkenden Kriterien kommt SCHMALT (1976) zu der Auffassung, daß die vielen vorliegenden Studien zum Aufgabenwahl- und Anspruchsniveauverhalten hinsichtlich ihrer "versuchs-einbettenden Situationsfaktoren" sehr heterogen und direkte Vergleiche deshalb nicht oft möglich sind. Dennoch sind die so geschwächten Beziehungen meist leistungsmotivbezogen interpretiert und vielfach als Bestätigung zugrundegelegter Modellvoraussagen (bes. des ATKINSON-Modells) gewertet worden. Tatsächlich aber ist dadurch der Bestätigungsgrad der Modellannahmen zunächst überschätzt worden.

Weitere experimentelle oder Feldstudien zur Konstruktvalidierung des Leistungsmotivs bezogen sich auf Ausdauer- und konkretes Leistungsverhalten, besonders häufig auf kognitive Leistungstests und Schulleistungsmaße (McCLELLAND 1953; FEATHER 1961; HECKHAUSEN 1963; MEYER u.a. 1965; SADER & SPECHT 1967; WASNA 1972). Hier sollte sich der angestrebte Gütestandard in der Dauer der aktiven Auseinandersetzung mit schwierigen Sachanforderungen oder aber in konkreten leistungsmäßig bewerteten Handlungsergebnissen wie Schulnoten, Testergebnissen und anderen experimentell abverlangten Tätigkeiten zeigen.
Daß, wie aus Übersichtsanalysen HECKHAUSENS (1965) und KLINGERS (1966) hervorgeht, meist nur mäßige oder keine Zusammenhänge zwischen Leistungsmotiv-Kennwerten und Schulleistungsmaßen gefunden werden, kann nach RHEIN-

BERG (1976) vorwiegend mit äußerst unterschiedlichen situativen Bedingungen erklärt werden, unter denen sich gewöhnlich solche molaren Variablen wie Schulnoten manifestieren. Feste Kovariationsverhältnisse sind dann zu erwarten, wenn die Qualität der leistungsthematischen Anregungsbedingungen von Leistungsprüfungs-Situationen abgeschätzt und vergleichbar gestaltet werden kann. Demgegenüber setzt sich jedoch eine Schulnote aus einer ganzen Reihe von sehr heterogenen Teilprüfungen zusammen, die über einen langen Zeitraum, nämlich ein Schulhalbjahr, abgenommen werden.

Nach HECKHAUSEN (1963) lassen sich die Prämissen, unter denen überhaupt von leistungsmotiviertem Verhalten gesprochen werden kann, folgendermaßen fassen:

- eine gegebene Sachanforderung muß für die handelnde Person Aufgabencharakter gewinnen, und es muß nach einem erkennbaren (Teil-) Abschluß der Tätigkeit ein objektivierbares Handlungsergebnis hervorgebracht werden;
- das Handlungsergebnis muß auf einem Maßstab des Kraft- bzw. Zeit-Aufwandes und/oder der Schwierigkeit einzuordnen sein, so daß die Anforderungen einer vorliegenden Aufgabe für die handelnde Person abschätzbar sind;
- die Anforderungen einer Aufgabe müssen zwischen den Randbereichen des Zu-Leichten und Zu-Schweren angesiedelt sein, so daß eine Aufgabenbewältigung - in Abhängigkeit vom Einsatz der wirksamen Kräfte der Person - prinzipiell gelingen oder scheitern kann;
- die Höhe der gewählten Schwierigkeit und die Menge des nötigen Kraft- bzw. Zeitaufwandes müssen vom Handelnden selbst als persönlicher Tüchtigkeitsmaßstab verbindlich erachtet werden;

- der Handelnde muß das Ergebnis seiner Handlung beabsichtigt und zustandegebracht, also selbst verursacht haben.

Es ist klar, daß diese Prämissen nur in sehr sauber kontrollierten experimentellen Situationen - und auch dort wohl kaum allesamt in gleichem Maße - zur Geltung gebracht werden können, so daß eigentlich nur dort die Verhaltensauswirkungen des Leistungsmotivsystems in Reinheit beobachtet und erfaßt werden können.
Sofern aber Handlungen im Alltag ausgeführt werden, die ja häufig unter irgendwelchen Verpflichtungsmodalitäten stehen, z.B. durch Beruf, durch andere Verträge oder durch Übernahme und Zuweisung sozial definierter Rollen etwa als Schüler, als Kind oder als Ehepartner, ist wohl damit zu rechnen, daß auch gegenteilige Handlungsvoraussetzungen vorliegen.
So ist denkbar, daß zu erbringende Handlungsresultate gar nicht im Konkreten, sondern nur abstrakt vorgegeben sind und die Anforderungen der damit verknüpften Aufgabe deshalb nur unpräzise abgeschätzt werden können; oder wenn sie konkret vorgegeben sind, daß sie möglicherweise den persönlich verbindlichen Tüchtigkeitsstandard nicht annähernd repräsentieren, oder daß ein geforderte Handlungsergebnis nicht innerhalb des Bewältigungsbereiches der handelnden Person liegt und dann - unabhängig von ihren wirksamen Kräften - immer eintritt, weil es zu leicht ist, bzw. nie eintritt, weil es zu schwer ist.
Oft werden auch durch angestrebte Leistungsziele - mehr oder weniger gewollt - Handlungsfolgen hervorgerufen, die nicht leistungsthematisch sind, sondern in Form von materiellen oder Status-Gratifikationen teils direkt, teils indirekt zugewiesen werden. Verhalten, das gänzlich abzielt auf die Erlangung solcher Zuweisungen,

nennt HECKHAUSEN (1967) in Anlehnung an HUNT (1963) extrinsisch motiviert, während als intrinsisch motiviert das Verhalten gilt, dessen Intention dem Sachaspekt eines fertiggestellten Handlungsproduktes gehört. Idealtypisch und von der Definition her fällt eigentlich nur intrinsisch motiviertes Verhalten unter leistungsmotivbezogenes Verhalten, weil **eben** die Auseinandersetzung mit einem verbindlichen Gütemaßstab **und nicht** der Erwerb eines Verstärkers die wesentliche Absicht zum Handeln ist. Im aktuellen, alltäglichen Leistungsvollzug muß man wohl in Rechnung stellen, daß auch immer extrinsische Aspekte neben den originär intrinsischen handlungsleitend wirksam werden. Gleichwohl aber verunmöglicht dies nicht grundsätzlich eine Interpretation durch dem Leistungshandeln zugrundeliegende Leistungsmotiv-Dispositionen, jedoch werden diese reinen Konstruktvariablen bei gleichzeitig handlungswirksamen sachfremden Motiven abgeschwächt.

Für das Handlungsfeld schulischen Lern- und Leistungsverhaltens nimmt HECKHAUSEN (1966) in seiner Formel für das Konstrukt der Lernmotivierung explizit die Vermischung sachbezogener und sachfremder Motivkomponenten an:

$$\text{Motl (Lernmotivierung)} = (\text{LM} \cdot \text{E} \cdot \text{Ae}) + \text{As} + \text{N}$$
$$+ (\text{bId} + \text{bZust} + \text{bAbh} + \text{bGelt} + \text{bStrafv})$$

Dabei gelten einige Variablen als persönlichkeitsspezifische Konstrukte, andere als situationale Konstrukte:

personspezifisch		situationsspezifisch	
LM	- Leistungsmotive (Erfolgs-/Mißerfolgsmotiv)	E	- Erreichbarkeitsgrad (als individuelle Erfolgswahrscheinlichkeit bei einer Aufgabe)
As	- Anreiz eines Sachbereiches (Sachinteresse)	Ae	- Anreiz einer Aufgabe (Attraktivität einer erfolgreichen Lösung)
bId	- Bedürfnis nach Identifikation	N	- Neuigkeitsgehalt eines Lehrstoffes
bZust	- Bedürfnis nach Zustimmung		
bAbh	- Bedürfnis nach Abhängigkeit		
bGelt	- Bedürfnis nach Geltung		
bStrafv	- Bedürfnis nach Strafvermeid.		

Unter anderen Einteilungsgesichtspunkten gelten einige der Variablen als sachbezogene, andere als sachfremde Motivationseinflüsse:

intrinsische Motivationskomponente		extrinsische Motivationskomponente	
LM	- Leistungsmotive	bId	- Bedürfnis nach Identifikation
As	- Anreiz eines Sachbereiches	bZust	- Bedürfnis nach Zustimmung
E	- Erreichbarkeitsgrad	bAbh	- Bedürfnis nach Abhängigkeit
Ae	- Anreiz der Aufgabe	bGelt	- Bedürfnis nach Geltung
N	- Neuigkeitsgehalt des Lehrstoffes	bStrafv	- Bedürfnis nach Strafvermeidung

Von ihren Auswirkungen auf die Handlungssteuerung her werden von der experimentellen Motivationsforschung die Variablen des ersten Klammerausdrucks als die bei weitem wesentlichsten eingeschätzt. Der Produktwert von LM, E und Ae ist dann maximal, wenn jede einzelne

Variable groß ist, entsprechend klein wird er bei geringem Wert jeder einzelnen Variablen; strebt der Wert einer Variablen gegen null, so zieht das eine rapide Verringerung des Produktwertes nach sich; ist der Wert einer Variablen null, so ist auch der Produktwert null, obwohl möglicherweise die anderen beiden Variablen ausgeprägte Werte aufweisen. Dies wäre beispielsweise der Fall, wenn gar kein Erfolgs- bzw. Mißerfolgsmotiv vorhanden ist, die erfolgreiche Lösung einer Aufgabe sowie ihre Attraktivität aber durchaus hoch eingeschätzt werden; oder wenn ein starkes Erfolgs- oder Mißerfolgsmotiv vorhanden ist, die Erfolgswahrscheinlichkeit einer Aufgabe jedoch oder die Attraktivität gleich null eingeschätzt werden.

In solchem Fall könnte es immer noch zu einer intrinsischen Motivierung kommen, falls ein Fach für einen Schüler einen so hohen Anreiz hat, daß er ohne weiteres auch relativ schwierige, langdauernde und für andere Schüler eher unangenehme Aufgaben in Angriff nimmt. Ferner falls der Lehrstoff durch einen hohen Neuigkeitsgehalt besonders interessant gemacht werden kann, interessant auch für diejenigen Schüler, bei denen es aufgrund mangelnder Leistungsmotive sonst kaum zu einer Auseinandersetzung mit einem ausreichenden, persönlich verbindlichen Tüchtigkeitsmaßstab in einem nicht sehr geschätzten Sachbereich kommt. Diese Möglichkeit einer Sachmotivierung ist freilich nur eine Ausnahmestrategie, wie sich leicht einsehbar aus der Natur der Sache ergibt.

Die bisher genannten Variablen konnten allesamt intrinsische, sachbezogene Motivierung hervorbringen. Alle anderen Variablen - in der letzten Zusammenstellung oben rechtsseitig aufgeführt - sind ebenfalls in der Lage, Motivierungen hervorzurufen. Jedoch stehen die angestrebten Leistungsziele in einem sol-

chen Fall vorwiegend oder gar ausschließlich im Dienste der genannten Bedürfnisse, die ja mit der zu bewerkstelligenden Sache nichts zu tun haben. Ein extrinsisch angeregter Schüler sucht sich mit dem Lehrer zu identifizieren und leistet deshalb etwas. Es kann auch sein, daß ein unselbständiges, vielleicht ängstliches Kind der Zustimmung des Lehrers besonders bedarf und deshalb etwas leistet, um sich dies zu erkaufen. Durch schulische Leistungen ist es ebenso möglich, Bestrafungen zu entgehen oder sich Geltung zu verschaffen.
Es liegt auf der Hand, daß der Lehrer der Befriedigung solch üblicher und verständlicher - und bei Kenntnis der Sozialisationshintergründe seiner Schüler für ihn oft auch sogleich einsichtiger - Schülerbedürfnisse nicht unreflektiert Vorschub leisten darf. Er wird es hier und da und ab und an tun, auch tun müssen, doch darf er aus naheliegenden, langfristig pädagogischen Erwägungen nicht zu stabilen, operant konditionierten Verhaltensmustern kommen, die einer positiven Entscheidung der Schüler für selbstbestimmte Leistungsziele und der Auseinandersetzung mit ihnen eigentlich im Wege stehen.

Im Gegensatz zu bestimmten Vertretern der Pädagogischen Psychologie, die besonders die 'Discovery Method' (die Methode des 'Entdeckenden Lernens') und damit die tragende Rolle intrinsischer Motivkomponenten aufgrund der Weckung epistemischer Neugier propagieren (BRUNER 1960, CORRELL 1965), sehen neben HECKHAUSEN (1968) und AUSUBEL (1963) auch Sozialisationstheoretiker wie ROSENFELD (1966), FEND (1971) und KNÖRZER (1976) die Vermischung sachbezogener und sachfremder Motivkomponenten in einem Wirkungsgefüge schulischer Lernmotivierung als realistisch, die letzteren dies auf-

grund der institutionalisierten Zwänge der Schule oder aufgrund einer wünschenswerten Realistik als zwingend an. Die Sozialisationstheoretiker betonen deshalb auch die Notwendigkeit, Valenzstrukturen von Leistungszielen besonders im Rahmen der Schule transparent zu machen und so den Prozeß einer Analyse und jeweils persönlich vollzogener Evaluation der Ziele zu ermöglichen und zu fördern, wobei besondere Betonung gelegt wird auf übergeordnete, soziale, also dem gesellschaftlich zu definierenden Gemeinwohl verpflichtete Werte.

Für schulisches Lernen gibt ROSENFELD (1966) demnach auch eine relativ große Anzahl extrinsischer Komponenten, aber nur eine intrinsische an:

A Zweckfreie Motivinhalte

I Lernen als Selbstzweck

(- aus Funktionslust;
- aus Freude am Vorgang;
- Vergnügen und Unterhaltung;
- Spannung, Überraschung und Sensation;
- Reiz des Unbekannten;
- Lösungs- und Problemfreude)

B Zweckgebundene Motivinhalte

II Lernen unter dem Zweck persönlicher Vorteile (Streben nach materiellem Gewinn, aber auch nach sozialen Vorzugsstellungen)

III Lernen aufgrund sozialer Identifikation (v.a. zur Freude sozial nahestehender Personen oder auch im Zusammenhang mit Vorbildwirkungen)

IV Lernen als Erfolgsantizipation oder Mißerfolgsvermeidung (Steigerung des sozialen Ansehens bzw. Vermeidung von Blamagen)

V Lernen infolge Zwang und Druck (autoritative Maßnahmen, Strafvermeidung)

VI Lernen aus Gewissenszwang (erlebte Verpflichtungen und verinnerlichte Gebots- und Verbotsnormen)

VII Lernen aufgrund lebenspraktischer Zielsetzungen
(Beruf, Lebensstellung, Lebensziele)

VIII Lernen aus gesellschaftlichem Erfordernis
(Identifikation mit gesellschaftlichen Normen, weltanschaulichen Prinzipien und politischen Zielsetzungen)

(ROSENFELD 1966, S. 111)

Von seiner Position her bewertet dieser Autor eine Lernmotivierung dann als pädagogisch wünschenswert, wenn sie durch eine Vielfalt von Bedeutungs- und Zweckzusammenhängen gekennzeichnet, nicht nur an aktuelle Situationsfaktoren gebunden und weniger von persönlich-ichhaften, als vielmehr von sozialen und gesellschaftlichen Zielsetzungen bestimmt ist.

Dagegen sind aber gerade in der Leistungsmotivationsforschung - experimentell begründet durch McCLELLAND 1953 - individualistische, persönliche Zielsetzungen und Gütemaßstäbe, die sich idealerweise am jeweils erreichten sachstrukturellen Entwicklungsstand ausrichten sollen, als unverzichtbar für die Konstituierung der Leistungsmotive in der Individualentwicklung gehalten worden (McCLELLAND 1953, HECKHAUSEN 1963, 1974, VONTOBEL 1970).
Wie von ROSENFELD (1966) so ist auch besonders von FEND (1971), PORTELE (1975), KNÖRZER (1976) und SCHIEFELE (1978) immer wieder die Notwendigkeit hervorgehoben worden, daß es im Kontext schulischen und beruflichen Lernens stets der Hinterfragung von Leistungszielen bedarf hinsichtlich ihrer Aufstellung und Veranlassung, ihrer Nutzerwägungen und ihrer möglicherweise die Selbstbestimmung der Schüler einschränkenden Wirkungen. Insofern sei im Einzelfall jeweils eine präzise Evaluierung vorgegebener Leistungsziele unerläßlich. KNÖRZER (1976) entwickelt daraus den Vorwurf an die traditionelle

Leistungsmotivationsforschung, die ja das Leistungsmotivsystem als ein Personkonstrukt auffaßt, wegen der eigenschaftstheoretisch gedachten Determiniertheit der Leistungsmotivkomponenten fehle es der handelnden Person an Freiheitsgraden, in einer gegebenen Leistungssituation über Wert und Unwert von Leistungszielen zu einer Überzeugung zu gelangen, die persönlich verantwortbar ist. In der Tat steht dahinter die Befürchtung, daß Kinder oder Schüler mit von ihnen selbst eigentlich nicht genügend akzeptierten Gütestandards wie etwa Lehrplananforderungen konfrontiert werden, deren Verbindlichkeit dann streng genommen nur für den Lehrer, weniger oder kaum für die Schüler besteht. Kommt es hier zu leistungsbezogenem Handeln in Richtung solcher Lehrplanziele, so muß dies tatsächlich ganz überwiegend sachfremd-extrinsisch gesteuert und wenig resistent gegen den Ausfall der im Hintergrund stehenden Bekräftigungen sein. So könnte der eine Schüler lernen, deshalb etwas zu lernen, weil Elternhaus und Schule Lernleistungen von ihm erwarten und belohnen, der andere könnte lernen, nichts zu leisten, weil ein verbindlicher Tüchtigkeitsgrad in jenen schulisch angebotenen Tätigkeitsbereichen für ihn nicht wichtig ist und also nicht angestrebt wird.

KNÖRZERS Kritik trifft u.E. nicht in besonderem Maße für die traditionelle Leistungsmotivationsforschung zu, denn in dem Modellparameter des Erfolgsanreizes Ae steht sehr wohl eine determinierende Größe auf der Situationsseite des Anregungsgeschehens zur Verfügung, mit Hilfe derer der Einfluß einer Wertentscheidung der handelnden Person für oder gegen ein Leistungsziel angemessen berücksichtigt werden kann. Ansonsten gilt ganz

unabhängig von der theoretischen Sichtweise, daß immer dort, wo an Leistungsziele irgendgeartete sachfremde Bekräftigungen geknüpft sind, sich extrinsische mit intrinsischen Komponenten verschwistern, und daß Vereinseitigungen zugunsten sachfremder Bestimmung vom eigentlichen Gehalt der Handlung wegführen und dann bedenklich werden, wenn dadurch persönliche Verantwortlichkeiten verschleiert werden, wo sie wegen der Bedeutung der Handlung unbedingt offen liegen müssen.
HECKHAUSEN (1974) hat sich auch mit Fragen 'metapsychologischer' Grundlegung des Leistungshandelns auseinandergesetzt und beschreibt mehrere, von verschiedenen Forschern jeweils besonders akzentuierte Grundstrebungen, für die alle Leistungsziele überwiegend als instrumentell gelten könnten:

- Belohnungsstreben (eigentlicher Zweck liegt in der Erlangung materieller Zuweisungen)
- Luststreben (durch Erfolg sollen positive Gefühlszustände wie Stolz, insgesamt eine möglichst günstige Lust-/Unlust-Bilanz erreicht werden)
- Selbsterkenntnisstreben (über den Vergleich mit anderen Personen bzgl. Leistungen soll der eigene Standort hinsichtlich der Tüchtigkeit bestimmt werden)
- Selbstbewertungsstreben (über eine Analyse des personeigenen Anteils am Leistungsergebnis und über den Vergleich mit dem persönlichen Standard wird die Qualität der Sanktion als Selbstbekräftigung oder Selbstbestrafung ermittelt)
- Wirksamkeitsstreben (eigentlicher Zweck ist das Spüren eigenen Wirkens durch Veränderungen in der Umwelt, 'Funktionslust')
- Tüchtigkeitsstreben (durch Kompetenzerleben kommt es zum Aufbau eines leistungsthematischen Selbstwertkonzeptes)
- Sachverwirklichungsstreben (Ziel ist es, sachimmanenten Aufgabenanforderungen, wenn man

sich für sie als gute Sache entschieden hat, zu genügen)

- Selbstverwirklichungsstreben (indem man bestmöglich die gegebenen Möglichkeiten der Person wie Fähigkeiten und Anstrengungsbereitschaft und der Situation wie Herausforderungen der Zeit ausschöpft).

Kapitelzusammenfassung:

Leistungsmotivation wurde inhaltlich als die Art von Verhalten im Zusammenhang mit Sachauseinandersetzungen definiert, bei der die Nachhaltigkeit und Zielgerichtetheit der Bemühungen offenbar durch einen persönlich für verbindlich gehaltenen Gütestandard geprägt werden.

Wenn man Leistungsmotive als personale Konstrukte untersuchen wollte, so erfaßte man als abhängige Variablen oft das Aufgabenwahl- und Persistenzverhalten oder eben ganz konkretes Leistungsverhalten mehr oder weniger komplexer Art. Wegen häufig kaum vergleichbarer situativer Einbettung der einzelnen Leistungsprüfungen bei molaren Kriteriumsmaßen wie Schulleistungen finden sich meist nur geringe Zusammenhänge zu den Motivkennwerten.

Dann wurden die Kriterien leistungsmotivierten Verhaltens abgegrenzt:

- objektivierbares Handlungsergebnis
- selbstverursacht
- persönlicher Gütestandard
- auf Handelnden zugeschnittene Anforderungshöhe
- nach Schwierigkeit und Kraftaufwand abschätzbare Anforderungen.

Auf intrinsisch-sachimmanente und extrinsisch-sachfremde Komponenten und deren Zusammenwirken im Prozeß der Leistungsmotivation und speziell schulischer Lernmotivierung wurde verwiesen. Dies wurde auch unter verschiedenen theoretischen Sichtwiesen diskutiert. Am Schluß wurden einige dem Leistungshandeln möglicherweise zugrundeliegende Grundstrebungen vorgestellt.

4. THEORIEN DER LEISTUNGSMOTIVATION

In diesem Kapitel wird versucht, die hauptsächlichen Entwicklungslinien der Theorie der Leistungsmotivation nachzuzeichnen. Für einen vollständigen Überblick sei auf HECKHAUSENS jüngste Monographie, ein synoptisches Lehrbuch, (1980) verwiesen.

4.1. THEORIE DER RESULTIERENDEN VALENZ (LEWIN et.al. 1944)

Als Wegbereiter der modernen Leistungsmotivationsforschung muß die LEWIN-Schule mit ihren bahnbrechenden Untersuchungen zum Aufgabenwahlverhalten und dessen dynamischen Begleitprozessen angesehen werden. DEMBO (1931) und HOPPE (1930) beschrieben die in Aufgabenwahl-Experimenten ablaufenden Entscheidungsmechanismen kognitiver und emotionaler Qualität und entwickelten daraus allgemeinpsychologische Aussagen, welche als Gesetze der Anspruchsniveausetzungen und der typischen Anspruchsniveauverschiebungen bekannt wurden. Das seinerzeit typischerweise verwendete, experimentelle Arrangement zur Erfassung des Entscheidungsverhaltens bei Konfrontation mit unterschiedlich schwierigen Aufgaben (ähnlicher Art) ist so unmittelbar plausibel sowohl für den Untersucher wie für seine Vpn, ohne weiteres auf unterschiedliche Tätigkeitsbereiche übertragbar und daher mit unterschiedlichsten Untersuchungsstichproben im Gruppenversuch und einzeln durchführbar, daß es bis heute mit praktisch unveränderter Methodik als paradigmatisch für die Untersuchung des Aufgabenwahlverhaltens gilt.
Die folgende Abbildung verdeutlicht den Prozeß der Anspruchsniveau-Messung und die Ermittlung der üblichen Anspruchsniveau-Kennwerte.

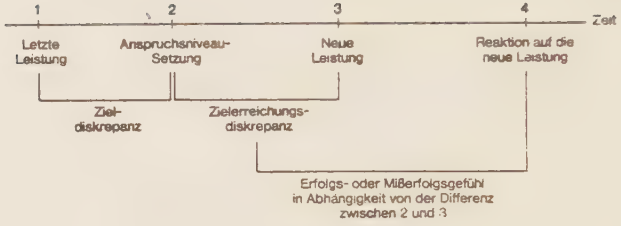


Abbildung 3
Typische Ereignisabfolge in einer Anspruchsniveau-Situation
(nach LEWIN et.al. 1944, S. 334)

Danach wird nach einer Einübungsphase in einen Tätigkeitsbereich eine erste Leistungsprüfung durchgeführt, die das bisher realisierte Könnensniveau repräsentieren soll. Sodann wird die Erwartung der Vp hinsichtlich zukünftiger Leistungsergebnisse in mehreren Versuchen nacheinander und immer im Anschluß an einen weiteren Durchgang erfragt. Man erhält so eine Reihe von Zielwahlwerten, deren Abweichungen einmal von den vorhergehenden Leistungswerten, zum anderen von den nachfolgenden Leistungswerten gemittelt werden und als durchschnittliche Zieldiskrepanz und als durchschnittliche Zielerreichungsdiskrepanz psychologisch interpretiert werden können.
Aus der Größe und Richtung der Zielerreichungsdiskrepanz soll sich das Erleben von Erfolg und Mißerfolg bestimmen, so daß damit indirekt eine Indikator für die Erfolgs-/Mißerfolgsbilanz eines Individuums in einem umschriebenen Tätigkeitsbereich gegeben ist.
Im normalen Fall, daß die Vp in einem Anspruchsniveau-Versuch die Aufgabenstellung übernimmt, kommt es mit jeder neu einlaufenden Zielerreichungsdiskrepanz zu einer neuangepaßten, präzisierten Anspruchsniveau-Setzung.

JUCKNAT (1938) hat die Gesetzmäßigkeiten solcher Anspruchsniveau-Verschiebungen folgendermaßen gefaßt:

> Erhöhungen des Anspruchsniveaus nach Erleben von eindeutigem Erfolg;
>
> Senken des Anspruchsniveaus nach Erleben von eindeutigem Mißerfolg;
>
> dabei ist die Bereitschaft zur Erhöhung des AN im Falle eindeutiger Rückmeldung etwas größer als die Bereitschaft zum Senken des AN, während im Falle nicht eindeutiger Rückmeldung, also wenn Spielraum zur Interpretation eines Handlungsergebnisses als Erfolg oder als Mißerfolg gegeben ist, umgekehrt die Bereitschaft zur AN-Senkung etwas größer ist als die Bereitschaft zur Erhöhung des AN.

Nun sind aber Zielwahlen allgemein nicht nur von den erwarteten Erreichenswahrscheinlichkeiten, die über die Zielerreichungsdiskrepanz abgeschätzt werden können, abhängig, sondern ebenso von ihrer inhaltlichen Bewertung durch das Individuum, also von der Attraktivität der Aufgaben (FESTINGER 1942). LEWIN et.al. (1944) haben - sehr einsichtig - das Verhältnis beider Anreizfaktoren von Aufgaben zueinander als

- umgekehrt proportional,
- multiplikativ verknüpft,
- komplementär

konzipiert. Das bedeutet, daß beide Variablen zusammen eine feste Größe (meist angenommen 1.00) haben und bei verschiedenen Aufgaben betragsgleich gegenläufig miteinander variieren (50 zu 50, 60 zu 40, 20 zu 80 usw.), ferner daß ihr Produktwert gebildet werden muß, um die wichtigste Determinante für die Aufgabenwahl zu erhalten. Ist bei einer Aufgabe dieser Produktwert größer als bei einer anderen, so wird sie bevorzugt gewählt.

Die Attraktivität oder den Anreiz einer Aufgabe bezeichneten LEWIN et.al. (1944) als Valenz und leiteten die Erreichenswahrscheinlichkeit - wie beim aus der Testtheorie bekannten Schwierigkeitsindex - ab aus der Prozentzahl der Personen einer Vergleichsgruppe, die die in Frage stehende Aufgabe erfolgreich gelöst haben.
Wie einer Erfolgswahrscheinlichkeit bei Aufgaben, die prinzipiell mit Anstrengung geschafft oder sonst nicht geschafft werden können, eine entsprechende Mißerfolgswahrscheinlichkeit gegenübersteht, so läßt sich auch der Erfolgsvalenz einer Aufgabe eine (negativ gewertete) Mißerfolgsvalenz zuordnen. Auch aus Mißerfolgswahrscheinlichkeit und Mißerfolgsvalenz wird der Produktwert gebildet und aus beiden Klammerausdrücken durch Addition die Resultante errechnet.
Nach LEWIN et.al. (1944) ergibt sich damit zur Erklärung und Vorhersage von Aufgabenwahlverhalten folgende Formel für die resultierende Valenz:

$$Va\ res. = (Vae \cdot We) + (Vam \cdot Wm)$$

Diese Gleichung ist in sich zwar stringent aufgebaut und erlaubt auch eine Vorhersage darüber, welche von mehreren Aufgaben den höchsten Valenzwert hat und demnach gegenüber den anderen präferiert wird, aber sie führt immer dann zu einer Null-Resultante, wenn die Valenz nur als eine lineare Funktion der Aufgabenschwierigkeit aufgefaßt wird oder die Annahme generell gelten soll, wonach Erfolgs- und Mißerfolgsvalenz sich zu einem festen Betrag addieren. Diese vermutlich zu restriktiven Prämissen schränken insbesondere die prediktive Validität des Modells ein.

4.2. DAS RISIKOWAHL-MODELL

(McCLELLAND et.al. 1953; ATKINSON 1957, 1964)

Ausgehend von MURRAY (1938) hat D. McCLELLAND von Anfang an danach gesucht, eine Persönlichkeitsdemension des Leistungsbedürfnisses (need for achievement, kurz: n ach) zu konstruieren, zu beschreiben und vor allem erfaßbar zu machen. Solche Persönlichkeitsdemensionen waren durchaus auch schon von HOPPE (1930), JUCKNAT (1938), ROTTER (1942) und LEWIN et.al. (1944) als möglicherweise bedeutsam eingeschätzt worden für die Aufklärung interindividueller Varianz von Verhaltensmaßen bei AN-Versuchen. In den tatsächlichen Versuchsanordnungen und Befundanalysen wurde diesen Fragen jedoch kein Raum gegeben. Explizit hat in den 50-er Jahren dies erst Mc CLELLAND getan, und er stützte sich bei der Erfassung von Leistungsmotiven auf den Thematik Apperception Test (TAT) von MURRAY (1938), ein projektives Verfahren zur Ermittlung von Bedürfnisstrukturen, bei dem zu einer Reihe von Bildern Deutungen in Form von Kurzgeschichten produziert werden sollen; deren leistungsthematischen Kontext versuchte er, inhaltsanalytisch zu erfassen, um durch die Menge leistungsthematischer Gehalte die Stärke zugrundeliegender Leistungsmotive abzuschätzen. Obwohl meist die psychometrischen Güteeigenschaften projektiver Tests beschränkt bleiben müssen (vgl. HÖRMANN 1964), gelang es McCLELLAND in befriedigender Weise, das n-ach-TAT-Verfahren durch präzise Operationalisierung der Signierungskategorien soweit zu verfeinern, daß die Trennung von Vpn-Stichproben nach dem Kriterium hohes oder niedriges Leistungsmotiv möglich erschien. Jedenfalls sind für derartig getrennte Gruppen häufig Unterschiede in anderen Leistungsvariablen gefunden

worden, so daß dies von McCLELLAND im Sinne der Konstruktvalidität seiner vermuteten Persönlichkeitsdimension als erfolgaufsuchende Verhaltenstendenz interpretiert wurde.
Gleichzeitig konzipierte McCLELLAND eine dazu gegenläufige Verhaltenstendenz, die durch Mißerfolgsmeidung gekennzeichnet sein sollte, und erfaßte diese mit Hilfe des Test Anxiety Questionaire (TAQ, MANDLER & SARASON 1952). Aus der relativen Stärke der erfolgaufsuchenden und der mißerfolgmeidenden Komponente ergibt sich nach Mc CLELLAND et.al. (1953) die charakteristische Ausprägung des Leistungsmotivsystems einer Person.

Demzufolge betrachten die Autoren leistungsmotiviertes Verhalten als einen Aufsuchen-Meiden-Konflikt, der bei entsprechender situativer Anregung zur Antizipation von positiven und negativen Affektzuständen führt, welche assoziativ mit der erfolgreichen Bewältigung oder dem Scheitern bei einer Aufgabe verbunden sind. Solche Konditionierungsprozesse werden im Verlauf der Sozialisation in jeweils charakteristisch-individueller Weise aufgebaut und können bei übergewöhnlich hoher Konsistenz zu einer besonders starken erfolgaufsuchenden oder besonders stark mißerfolgmeidenden Komponente des Leistungsmotivsystems im Sinne einer extremen Persönlichkeitsdisposition führen.
Leistungsmotive kann man bezeichnen als hochgeneralisierte Erwartungsemotionen bezüglich des Erlebens von Stolz über die erfolgreiche Aufgabenbewältigung und von Scham über die erfolglose Aufgabenbearbeitung. Bei Anregung der Leistungsmotive durch eine Situation mit attraktiven, nicht zu schweren, aber auch nicht zu leichten Aufgaben drängen also zwei entgegengesetzte Motivkomponenten das

Individuum sowohl zur Aufnahme als auch zur Unterlassung leistungsbezogener Handlungen, so daß letztlich das Größenverhältnis beider Tendenzen zueinander den Ausschlag gibt, ob etwas an der Aufgabe getan wird oder nicht.

Den Anregungsprozeß beschreiben McCLELLAND et.al. (1953) mit Hilfe des oben bereits erwähnten Affekt-Erregungsmodells, nach dem durch Diskrepanzen zwischen der erlebten Situation und der normalen Lage (Adaptationsniveau) eines Individuums ein Erwartungsgefälle in Richtung auf die Änderung eines Affektzustandes entsteht. Zuvor muß es in einem Lernprozeß zu der assoziativen Verknüpfung zwischen bestimmten Hinweisreizen einer solchen diskrepant erlebten Situation und durch Handlungsausführung hervorgerufenen Lust- bzw. Unlusterlebnissen gekommen sein. Die Basis der Motivierung zum Leistungshandeln wird somit durch Assoziationslernen erworben, und sie besteht in antizipierten und mit je bestimmten Wahrscheinlichkeiten erwarteten Stolzgefühlen im Fall erwarteten Erfolges oder Schamgefühlen im Fall erwarteten Mißerfolges, deren gedankliche Vorwegnahme durch einen bestimmten Hinweisreiz ausgelöst wird.

Die Überlegungen McCLELLANDS hat J.W. ATKINSON (1964) weitgehend übernommen, sie jedoch in einem mathematisch formalisierten Modell - in Anlehnung an die Formel der 'resultierenden Valenz' - , das später unter dem Namen Risikowahl-Modell bekannt wurde und generell heute noch Gültigkeit hat, zusammengefaßt. Das Modell ist in dualer Weise angelegt, es enthält zwei gesondert zu berechnende Komponenten, die miteinander addiert die Stärke der resultierenden Motivierung ergeben, aus der direkt auf die Stärke einer Handlungstendenz im Zusammenhang mit lei-

stungsthematischen Aufgabenanforderungen geschlossen wird. Man konnte hoffen, mit der zu messenden Leistungsmotivstärke einen personspezifischen Indikator für die Qualität und die Quantität von Leistungsbemühungen zu gewinnen, um so Leistungsverhalten individuell voraussagen zu können. Daß dies in der hernach angeregten empirischen Leistungsmotivationsforschung sich nicht so überzeugend wie zunächst erhofft beweisen ließ, hängt am meisten mit der heute unbestrittenen Tatsache zusammen, daß menschliches Handeln im Alltag gewöhnlich in ein viel komplexeres Bedingungsgefüge hinsichtlich seiner Veranlassung und seiner Auswirkungen eingebettet ist, als es der Psychometriker gebrauchen kann bei seinen Messungen, seinen Erklärungen und bei seinen möglichst gültigen Vorhersagen (vgl. JOPT 1978, S. 9).
Die eine Komponente ist die erfolgaufsuchende Motivierungstendenz und berechnet sich wie folgt:

$$Te = (Me \cdot We \cdot Ae)$$

Die andere Komponente stellt die mißerfolgmeidende Motivierungstendenz dar und berechnet sich analog:

$$Tm = (Mm \cdot Wm \cdot Am)$$

Dabei bedeuten

M	Motive als generalisierte Dispositionen
Me	= Motiv, Erfolg aufzusuchen
Mm	= Motiv, Mißerfolg zu meiden
W	Wahrscheinlichkeiten als (subjektiv) geschätzte Erwartungen
We	= Wahrscheinlichkeit für Erfolg
Wm	= Wahrscheinlichkeit für Mißerfolg
A	Anreize als Attraktivität spezifischer Ziele
Ae	= positiver Anreiz einer erfolgreichen Aufgabenbewältigung
Am	= negativer Anreiz einer gescheiterten Aufgabenbearbeitung

Die Motive werden psychometrisch durch TAT und TAQ meist als ganze Zahlen erfaßt, die Wahrscheinlichkeiten und Anreizwerte als Dezimalzahlen zwischen 0.00 und 1.00 (oder als Prozentwerte) angegeben. Es gilt

$$W = We + Wm = 1.00$$
$$A = Ae + Am = 1.00$$
$$Ae = 1 - We$$
$$Am = 1 - Wm = - We$$

Am ist immer negativ.

Beide Motivierungstendenzen werden miteinander addiert zur resultierenden Tendenz:

$$T (res) = Te + Tm$$

Diese wird null, wenn beide Einzelkomponenten gleichstark ausfallen, also wenn der Konflikt zwischen Erfolgszuversicht und Mißerfolgsfurcht unentschieden ist. Es kommt in diesem Fall zu einem charakteristischen Schwanken zwischen Herangehen an die Aufgabe und Sich-Abwenden von der Aufgabe, zu einem längeren Abwägen der Erfolgsanreize und der Mißerfolgsanreize oder der Chancen einer Bewältigung und der Risiken eines Scheiterns. Die Aktivität bleibt gewöhnlich blockiert, solange nicht sachfremd-extrinsische Tendenzen hinzutreten und den Ausschlag zur Aufnahme leistungsbezogener Aktivität oder zur endgültigen Aufgabe derselben geben (ATKINSON & FAETHER 1966, S. 333).

Positiv ist die resultierende Handlungstendenz und führt mithin zur Aufnahme leistungsbezogener Aktivität, wenn die erfolgaufsuchende Komponente des Leistungsmotivsystems über die mißerfolgmeidende dominiert. Bei Dominanz der mißerfolgmeidenden Komponente über die erfolgaufsuchende hingegen kommt es zur Hemmung leistungsbezogener Aktivität, die resultierende Handlungstendenz wird negativ. Hier

bedarf es, um eine Aufgabenübernahme dennoch zu erreichen, u.U. einer beträchtlichen, positiv wirkenden extrinsischen Zusatztendenz oder einer kognitiv-emotionalen Umstrukturierung der Aufgabensituation in dem Sinne, daß entweder die subjektiv empfundene Wahrscheinlichkeit der Bewältigung dieser Aufgabe erhöht oder der vermutlich hohe Mißerfolgsanreiz in geeigneter Weise verringert wird. Wegen der im Ganzen negativen Konzeption des Mißerfolgsanreizes ergibt sich generell für Individuen mit höherer mißerfolgmeidender gegenüber erfolgaufsuchender Komponente, daß sie in allen Leistungssituationen, besonders unter Prüfungsbedingungen, mit so starken Hemmungen auftreten, durch welche es zur Aufnahme leistungsbezogener Aktivität eigentlich gar nicht kommen würde, wenn nicht die Situation andererseits so relevant wäre im Hinblick auf die Befriedigung anderer, etwa sozialer Bedürfnisse nach Zustimmung, Anerkennung und ähnlichem.

Wie sich die Vorhersagen des Modells hinsichtlich der resultierenden Motivierungsstärke bei unterschiedlich schwierigen Aufgaben gestalten, zeigt Abbildung 4:

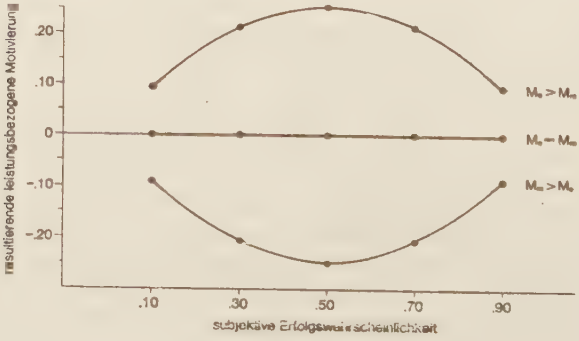


Abbildung 4

Stärke der res. Leistungsmotivierung als Funktion der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit

Danach kommt es zu geringerer (positiver oder negativer) Leistungsmotivierung an den Randbereichen, zu stärkerer Motivierung im Mittelbereich des Schwierigkeits-Kontinuums, was für Personen mit überwiegendem Aufsuchen-Motiv (Erfolgsmotivierte, Em) gegenüber Personen mit überwiegendem Meiden-Motiv (Mißerfolgsmotivierte, Mm) gegensätzliche Auswirkungen auf die daraus resultierende Handlungsbereitschaft hat. Zu beachten ist, daß nämlich eine hohe negative resultierende Leistungsmotivierung in diesem Modell das Individuum weit ab von der Schwelle, ab der es leistungsbezogen aktiv würde, postiert, so daß für mittelschwere Aufgaben die Handlungsbereitschaft der Mm am stärksten blockiert ist. Die bereits erwähnte extrinsische Zusatztendenz muß für Mm bei mittelschwer eingeschätzten Aufgaben am wirksamsten sein, um eine Aufgabenbearbeitung in Gang zu setzen.

Im Gegensatz dazu konstituiert sich die Handlungsbereitschaft zur Auseinandersetzung mit einer mittelschweren Aufgabe maximal bei Em.

Werden die Aufgaben aber ziemlich schwer bzw. ziemlich leicht (We kleiner als .30 bzw. größer als .70) eingeschätzt, so verbessert sich für Mm die Handlungsbereitschaft, indem die Hemmung oder Blockierung geringer wird; für Em dagegen verringert sich hier die Handlungsbereitschaft, weil die positive resultierende Leistungsmotivierung abnimmt.

Bei symetrischen Verschiebungen des Schwierigkeitsgrades nach schwer und leicht ergibt sich für Em ein betragsgleiches Absinken der resultierenden Motivierungsstärke, für Mm ein betragsgleiches Verringern der negativen resultierenden Motivierungsstärke. Das bedeutet, daß in bezug auf die Motivierungsauswirkungen kein Unterschied zwischen sehr leichten und sehr schwierigen Aufgaben besteht.

In der folgenden Übersicht sind die Vorhersagen und Implikationen der Theorie ATKINSONS für extreme Motivdispositionen (Em und Mm) und bei unterschiedlichen Schwierigkeitsniveaus von Aufgaben (mittelschwer und sehr leicht oder sehr schwierig) einander gegenübergestellt:

Erfolgsmotivierte (Me)	Mißerfolgsmotivierte (Mm)
bei mittelschweren Aufgaben (We ca. .70 - .30)	
hohe positive Leistungsmotivierung, deshalb große Bereitschaft zu leistungsbezogener Aktivität	hohe negative Leistungsmotivierung, deshalb fehlende Bereitschaft zu leistungsbezogener Aktivität
bei sehr leichten oder sehr schweren Aufgaben (We über .80 oder unter .20)	
geringe positive Leistungsmotivierung, deshalb geringe Bereitschaft zu leistungsbezogener Aktivität	geringe negative Leistungsmotivierung, deshalb weniger blockierte, also höhere Bereitschaft zu leistungsbezogener Aktivität
allgemein, ohne Berücksichtigung des Schwierigkeitsniveaus	
eine Bereitschaft zur Aufnahme leistungsbezogener Aktivität wird immer angeregt, wenn nur eine Aufgabenstellung mindester Attraktivität und Erreichenswahrscheinlichkeit gegeben ist, und zwar intrinsisch-sachbezogen; extrinsische Motivkomponenten können verstärkend hinzutreten.	eine Bereitschaft zur Aufnahme leistungsbezogener Aktivität wird nur erreicht, wenn extrinsisch-sachfremde Motivkomponenten verstärkend hinzutreten; das intrinsische Anregungspotential ist zunächst immer so weit gehemmt, daß Leistungshandeln verhindert wird.

Weil das Risikowahl-Modell mathematisch so klar und psychologisch so evident ausformuliert war wie nur wenige andere Theorien, ist es für viele Motivationspsychologen wohl eine hochattraktive, gleichzeitig nicht zu schwierige Aufgabenstellung gewesen, den Grad der empirischen Verifizierbarkeit dieser Theorie hinsichtlich aller möglichen Aspekte zu überprüfen.

Dabei haben sich mehrere Kritikpunkte aufgrund praktischer Modellinkonsistenzen herausgeschält:

- Erstens gibt es einige Befunde, die übereinstimmend belegen, daß nicht Aufgaben mittlerer Schwierigkeit (We ca. 0.50) von Em bevorzugt werden, sondern etwas schwierigere mit We ca. 0.35 (HECKHAUSEN 1968; SCHNEIDER 1971; SCHNEIDER & MEISE 1973; HAMILTON 1974).
- Zweitens bleibt das erwartete Ausweichen der Mm auf die beiden Enden des Schwierigkeitskontinuums insofern aus, als dorthin zwar häufigere Wahlen fallen, eine schwachausgebildete Präferenz aber auch für Mm im Mittelbereich liegt; annähernd kann man also eine Gleichverteilung der Aufgabenwahlen der Mm über die ganze Schwierigkeitsskala hin annehmen (SCHNEIDER 1971).
- Drittens, so möchte ich hinzufügen, erscheint es zweifelhaft, ob sich tatsächlich links und rechts des Schwierigkeitswahl-Maximums an den Punkten gleicher Ordinatenhöhe auch vergleichbare Produktwerte aus Erfolgsanreiz und Erfolgswahrscheinlichkeit bzw. aus Mißerfolgsanreiz und Mißerfolgswahrscheinlichkeit ergeben. Ich halte es für plausibler, abhängig von der Motivausprägung (Em vs. Mm), eine unterschiedliche psychologische Relevanz für Aufgaben an-

zunehmen, deren Bewältigung man für etwas wahrscheinlicher hält als für etwas unwahrscheinlicher, und über deren Ergebnis man demnach eine sicher verfügbare oder weniger sicher verfügbare Kontrolle ausüben kann, eine Problemstellung, die für Mißerfolgsängstliche vermutlich im Bereich schwieriger Aufgaben (We kleiner als 0.50) wegen der Selbstwertrelevanz und des damit verknüpften Bedrohlichkeitscharakters vielmehr als im Bereich leichter Aufgaben (We größer als 0.50) ins Spiel kommt. Denkbar wäre ein monotoner Anstieg dieser die Leistungsmotivierung schmälernden Größe mit der Mißerfolgswahrscheinlichkeit (Wm = 1 - We) der Aufgaben für Mm, während für Em am plausibelsten eine U-förmige Beziehung zur Erfolgswahrscheinlichkeit vorstellbar ist.

- Viertens sei noch ein Gedankengang angefügt, welcher in der experimentellen Angstforschung bisweilen eine Rolle gespielt hat; das ist die Idee, daß gewisse aktivierende Anteile, die neben anderen den Zustand der Ängstlichkeit konstituieren, auch einen leistungsbegünstigenden Einfluß ausüben können, obwohl der Angst als genereller Persondisposition aus anthropologischer und psychohygienischer Sicht allerseits ein negativ bewerteter Charakter zuerkannt wird.
  Sowohl bei MANDLER & SARASON (1952, 'task-relevant anxiety-reaction', R_{AT}) als auch bei ALPERT & HABER (1960) wurden solche differentiellen Auswirkungen postuliert, gesondert erfaßt wurden solche Tendenzen jedoch nur von letzteren in ihrem Achievement Anxiety Test (AAT), einem Fragebogen, der mit je zehn Items eine förderliche Ängstlichkeitskomponente AAT (facilitating) und eine beeinträchtigende Komponente AAT (debilitating) zu messen versucht.

Positive Korrelationen wurden gefunden zwischen AAT deb und höherer Externalität, gemessen mit dem ROTTER-Fragebogen des 'Locus of Control' (Externalität zeigt das Gefühl einer Person an, stärker durch seine Umgebung kontrolliert zu sein, Internalität das Gefühl, selbst stärker die Umwelt kontrollieren zu können). Die Korrelationen mit AAT fac waren dagegen in aller Regel negativ (FEATHER 1967; WATSON 1967); zwischen der erfolgaufsuchenden Komponente des Leistungsmotivs und AAT fac fanden FISCH & SCHMALT (1970) positive Korrelationen, während AAT fac und AAT deb miteinander negativ korrelierten. Auch LIEBERT & MORRIS (1967) und MORRIS & LIEBERT (1969) ermittelten zwei unterschiedliche Komponenten der Prüfungsängstlichkeit und wiesen zwischen ihnen erheblich unterschiedliche Auswirkungen auf das Leistungshandeln nach; sie unterteilten die Items der MAS (Manifest Anxiety Scale, TAYLOR 1953) sowie des TAQ (MANDLER & SARASON 1952) in eine Gruppe mit Selbstwahrnehmungen, die sich auf Mißerfolgserwartungen und Selbstzweifel hinsichtlich der eigenen Tüchtigkeit (worry) beziehen, und in eine andere Gruppe mit Selbstwahrnehmungen, die sich auf autonome physiologische Reaktionen wie Aufgeregtheit und erhöhte Gespanntheit (emotionality) beziehen. Es zeigte sich, daß die Selbstzweifel-Komponente mit der Erfolgserwartung und mit der Prüfungsleistung kovariierte, nicht aber oder nur kaum die Aufgeregtheits-Komponente, und zwar je größer der Selbstzweifel, desto geringer die Erfolgserwartung und die Leistung bei Intelligenzaufgaben, besonders wenn diese sehr schwierig und unter Zeitdruck zu bearbeiten waren. Ferner wirken die Selbstzweifel vor, während und nach der

Prüfung unverändert stark, während die Aufgeregtheit in der Prüfung am stärksten ist und dann aber steil abfällt. Ähnliches bestätigte NICHOLLS (1976) aufgrund der inhaltlichen Analyse der Items der Test Anxiety Scale for Children (TASC, SARASON et.al. 1960), indem er deutlich engere Korrelationen derjenigen Items, die ein Selbstkonzept der eigenen Tüchtigkeit repräsentieren, mit Leistungsmaßen, Kausalattribuierungen und Lehrerbeurteilungen fand gegenüber den Zusammenhängen des Gesamttestwertes der eigentlichen Prüfungsängstlichkeit mit diesen Variablen. Aus den referierten Befunden ergibt sich eine gewisse Plausibilität für die Annahme, daß auch in der mißerfolgmeidenden Komponente des Leistungsmotivs förderliche, aktivierende Momente enthalten sein können, die aber bei durchgängig negativer Fassung des Mißerfolgsanreizes wie bei ATKINSON sich im Modell nicht niederschlagen können, so daß die resultierende Tendenz für Mm in jedem Falle negativ ist. Mit Unterstützung durch empirische Befunde könnte man aber auch positive resultierende Tendenzen für Mm an den Enden der Schwierigkeitsskala postulieren.

Ein entsprechender Revisionsvorschlag des Risikowahl-Modells von ATKINSON ist von NYGARD (1977) gemacht, jedoch in anderer Weise mit unterschiedlichen Lagen optimaler Stimulation bei Erfolgsmotivierten gegenüber Mißerfolgsmotivierten begründet worden. In Abbildung 5 auf der folgenden Seite sind die Vorhersagen des revidierten Modells bezüglich der Stärke der erfolgaufsuchenden und der mißerfolgmeidenden Tendenz bei verschiedenen Schwierigkeitsstufen graphisch dargestellt:

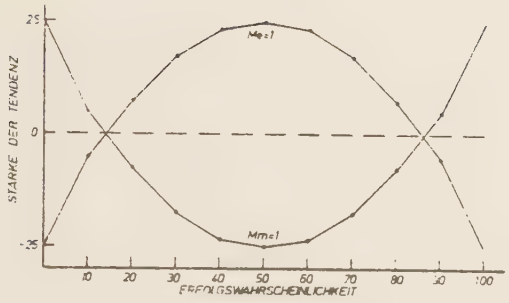


Abbildung 5

Stärke der resultierenden Motivierungstendenzen für Em und Mm in Abhängigkeit von der Erfolgswahrscheinlichkeit der Aufgabe
(nach NYGARD, 1977, S. 111)

Ein Revisionsvorschlag, der auch die anderen aufgeführten Kritikpunkte berücksichtigt, müßte jedoch noch anders aussehen. Ohne daß das explizit mathematisch-formalisiert dargestellt und abgeleitet werden kann, soll eine solche empiriegestützte Modellrevision meinerseits wie folgt vorgeschlagen werden:

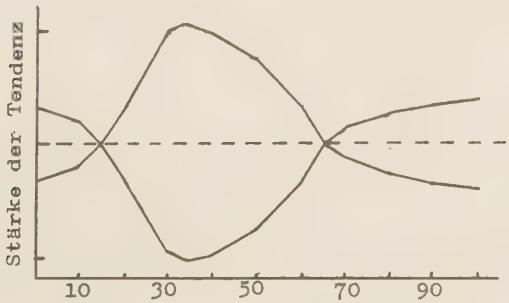


Abbildung 6

Stärke der resultierenden Leistungsmotivations-Tendenz für Em und Mm als Funktion der Erfolgswahrscheinlichkeit, entworfen zur Anpassung des Risikowahl-Modells an die empirischen Befunde

Bedeutsame Modellerweiterungen sind zunächst von ATKINSON selbst vorgenommen worden. Seit 1966 nahm er zusätzlich an und belegte, daß sich in der real-life-Situation wohl immer irgendwelche extrinsischen Komponenten zur resultierenden Tendenz hinzuaddieren (ATKINSON & O'CONNOR, 1966):

$$T(res) = Te + Tm + T(extr)$$

1964 hat ATKINSON versucht, dem motivationalen Nachwirken nicht zuendegeführter Tätigkeiten bei Aufnahme einer neuen Tätigkeit Rechnung zu tragen, indem er zu der Erfolgstendenz Te eine sog. 'Trägheitstendenz' (inertia tendency, TGi) hinzuaddierte (ATKINSON & CARTWRIGHT 1964):

$$Te = (Me \cdot We \cdot Ae) + TGi$$

FEATHER (1968) fand, daß die erlebte Selbstverantwortlichkeit für Leistungsergebnisse moderierenden Einfluß auf den Zusammenhang zwischen Attraktivität und Erfolgswahrscheinlichkeit hat; deshalb postulierte der Autor, die Anreizwerte Ae und Am mit dem Faktor Selbstverantwortlichkeit S (zunächst mit ROTTER-Fragebogen gemessen und mit Werten zwischen 0.00 und 1.00 veranschlagt) zu gewichten:

$$Ae = S(1 - We); \quad Am = -S \cdot We$$

Einen Vorschlag, den Punkt maximaler Anregung tatsächlich dorthin zu verschieben, wo er sich meist in den empirischen Ergebnissen befunden hat, nämlich zwischen We 0.30 und 0.40, hat HECKHAUSEN (1968) unterbreitet:

$$\text{nicht: } Ae = 1 - We, \text{ sondern: } Ae = 0.70 - We$$

Die wohl bedeutsamste Modellerweiterung ist zweifellos die Berücksichtigung instrumentalitätstheoretischer Überlegungen durch VROOM (1964) und später

RAYNOR (1969), weil dadurch Handlungen im Hinblick auf ihren Funktionswert (Instrumentalität) für die zukünftige Zielerreichung übergeordneter, komplexer Ziele beurteilt werden können. Gerade beim Leistungshandeln dürfte wohl im Alltag jede oder fast jede Handlung einen instrumentellen Wert für die Erreichung zukünftiger Oberziele haben. RAYNOR (1969) bezeichnet eine Kette weiterführender Handlungen als kontingenten Handlungspfad, wenn der erfolgreiche Abschluß der gegenwärtigen Handlung Voraussetzung für die nächstfolgende Handlung ist. Bei mehrstufigen Handlungspfaden summieren sich alle Teiltendenzen für jeden Schritt im Pfad zur resultierenden Tendenz, so daß bei vielfältiger Oberzielverankerung einer Handlung die individuelle Motivationsausprägung sehr intensiv wird:

$$T(res) = T(res)1 + T(res)2 \ldots + T(res)n$$

Auch auf der Personseite der Modellparameter sind Spezifizierungen expliziert worden, so z.B. ein 'persönlicher Standard', innerhalb dessen Erfolg erst wirklich als Erfolg und Mißerfolg wirklich als Mißerfolg mit den entsprechenden Selbstbewertungskonsequenzen verbucht wird (KUHL 1978), oder ein 'Selbstkonzept guter vs. mangelnder eigener Begabung', von MEYER (1973) zunächst gar als Substitut für die Motivausprägung (Mißerfolgsängstlichkeit und Erfolgszuversichtlichkeit) konzipiert.

Alle vorgeschlagenen Erweiterungen zum Risikowahl-Modell hatten eine bessere Anpassung der theoretischen Voraussagen an die empirischen Befunde zum Ziel, komplizierten andererseits die formale Theorie z.T. so sehr, daß die Evidenz sehr gelitten hätte. Keine hat das ursprüngliche Modell bisher überflüssig gemacht, wohl aber den Gültigkeitsbereich präzisiert. Bedenkt man, daß ATKINSON das

Risikowahl-Modell sozusagen für den reinen Fall einer einzelnen rein leistungsthematischen Aufgabensituation konstruiert hat, wo alle sonstigen Anreizmöglichkeiten des Alltags und auch sonst potentielle Determinanten des Leistungshandelns unberücksichtigt bleiben, dann hat es bis heute im ganzen recht gute Hypothesen generiert und eine Menge empirischer Forschung auch im psychologisch-pädagogischen Feld angeregt.

4.3. DIE ATTRIBUTIONSTHEORETISCHE ANALYSE DES LEISTUNGSHANDELNS (HEIDER 1958; KELLEY 1967, 1973; WEINER 1972)

Erfolg und Mißerfolg als erwünschte und unerwünschte Endzustände von Leistungshandlungsprozessen sind sehr geläufige Anlässe zur Ursachenanalyse und -zuschreibung. Da gewöhnlich Erfolg das eher Erwartete darstellt, dürften besonders (unerwünschte) Mißerfolge die kognitive Tendenz anregen, nach dem Warum zu fragen, um nach Identifikation relevanter Kausalfaktoren gegebenenfalls ein Umarrangement zu begründen, welches geeignet ist, in Zukunft das Auftreten des Unerwarteten, Unerwünschten auszuschließen.

HEIDER (1958) und KELLEY (1967) nahmen ein universelles, ursprüngliches Bedürfnis des Menschen an, die kausalen Strukturen der Umwelt zu erfassen, um die dauernd einlaufenden Informationen über vielfältige Ereignisse in der Umgebung sinnvoll zu gruppieren, und sie zur eigenen realitätsbezogenen Handlungssteuerung zu verwenden. Letztlich dienen solche Kausalanalysen (Was hängt von wem ab ? Was kommt durch was zustande ? Was wird von wem bewirkt ? Wodurch geschieht etwas ?) der persönlichen Kontrolle des Individuums über seine Umgebung.

Bei der Konzeption seiner 'naiven Psychologie' geht HEIDER (1958) davon aus, daß "man is usually not content simply to register the observables that surround him; he needs to refer them as far as possible to the invariances of his environment" (HEIDER 1958, S. 81). Da eigene und fremde Handlungsergebnisse leistungsthematischer Art häufig als 'observables' vorgefunden werden, sind auch solche Ereignisse Gegenstand naiver Kausalanalysen.

Für die kausale Determination eines beliebigen Handlungsergebnisses hat HEIDER in unverkennbarer Anlehnung an LEWINS Interaktionsformel die allgemeine Gleichung aufgestellt

$$x = f\,(\text{wirksame Kraft der Person}, \text{wirksame Kraft der Umwelt})$$

und spezieller ausgeführt

$$x = f\,(\text{Motivationsfaktor}, \text{Machtfaktor}, \text{Umwelt})$$

und graphisch folgendermaßen dargestellt:

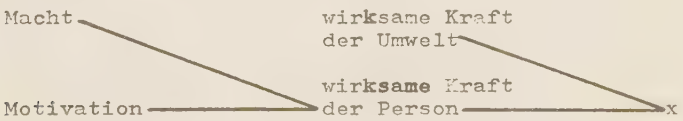


Abbildung 7
Allgemeine Kausalfaktoren für ein Handlungsergebnis x (nach HEIDER, 1958)

Die in der und durch die Person wirksamen Kräfte faßt HEIDER auch in den mehr stabil bzw. mehr variabel verfügbaren Kausalfaktoren 'Können' und 'Versuchen' ('can' and 'trying', Macht- und Motivationsfaktor) zusammen, so daß die Handlungsdetermination sich personseitig wie folgt ergibt:

$$x = f\,(\text{Versuchen}, \text{Können})$$

Den Grad des Könnens, der Fähigkeit sieht der Autor

bestimmt durch die Höhe der Hindernisse, die der Realisierung einer Handlung natürlicherweise entgegenstehen:

Können = f (Macht, Fähigkeit - Schwierigkeit von Umweltfaktoren)

Die Bestimmung des anderen Faktors (Versuchen) erläutert HEIDER nur am Rande; ich möchte die Beziehung ergänzend so darstellen:

Versuchen = f (Intention, Anstrengung, Physis - Fähigkeit)

Die Intention als Entscheidung für oder gegen eine Handlung (auch als Wollen bezeichnet) stellt nach HEIDER erst das notwendige Merkmal für persönliche Kausalität dar.
Es ergeben sich nun folgende Beziehungen zwischen Fähigkeit, Anstrengung und Aufgabenschwierigkeit:

$$\text{Fähigkeit} = f\left(\frac{\text{Schwierigkeit}}{\text{Anstrengung}}\right)$$

Fähigkeit soll also direkt proportional zur Aufgabenschwierigkeit und umgekehrt proportional zur Anstrengung sein.

$$\text{Anstrengung} = f\left(\frac{\text{Schwierigkeit}}{\text{Fähigkeit}}\right)$$

Auch Anstrengung soll direkt proportional zur Aufgabenschwierigkeit, aber umgekehrt proportional zur Fähigkeit sein. Dahinter steht die Auffassung, daß in Abhängigkeit von der Schwierigkeit einer Aufgabenstellung die beiden personinhärenten Kausalfaktoren, Fähigkeit und Motivation, in einem kompensatorischen Wirkzusammenhang auftreten können. Soll eine Aufgabe erfolgreich bewältigt werden, so kann durch erhöhtes Zur-Geltung-Bringen des einen Faktors die geringere Wirksamkeit des anderen ausgeglichen werden. Diese Vorstellung hat auch bei KELLEY (1967) als kompensatorisches Kausalschema eine wichtige Rolle gespielt. Zum Abschluß der Dar-

stellung eines Ausschnittes aus HEIDERS naiv-psychologischer Kausalanalyse sei ein leicht ergänztes, ausgefaltetes Schema der Verursachung eines beliebigen Handlungsergebnisses x dargestellt:

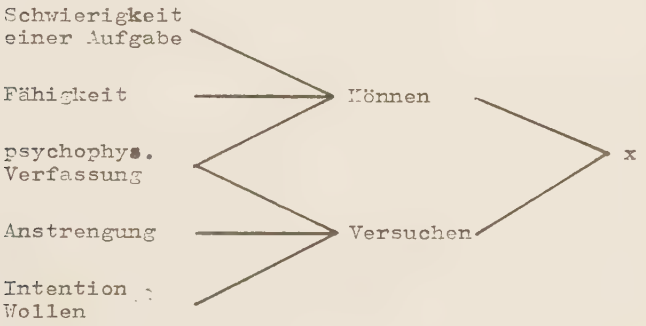


Abbildung 8

Schema der Verursachung eines (beliebigen) Handlungsergebnisses x (in Anlehnung an HEIDER, 1958)

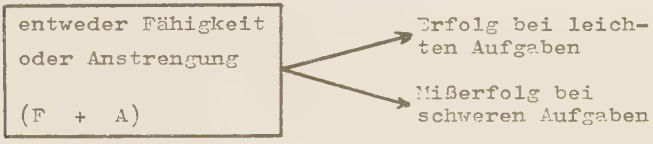
Wie bereits erwähnt, hat HEIDER den personalen Kausalfaktor Fähigkeit als eher stabil und dispositional eingeschätzt, ebenso tut er es mit dem Umweltfaktor Aufgabenschwierigkeit/-leichtigkeit. Solche stabilen Faktoren werden überwiegend dann zur Kausalattribuierung (Ursachenzuschreibung) herangezogen, wenn sich relativ zeitkonsistente Ereignismuster im Sinne von gleichartigen (Erfolgs- oder Mißerfolgs-) Serien herausgebildet haben. Und zwar hängt bei einer Mißerfolgsserie die Entscheidung, ob auf mangelnde Fähigkeit oder auf zu hohe Aufgabenschwierigkeit attribuiert wird, von sog. Konsensus-Informationen (Informationen aufgrund eines Vergleichs mit anderen Personen) ab. Schaffen andere die Aufgaben ebenso nicht, wird dies mit zu hoher Schwierigkeit, schaffen andere die Aufgabe doch, wird es eher mit mangelnder Fähigkeit begründet. Im entgegengesetz-

ten Fall einer überwiegenden Erfolgsserie wird auf gute Fähigkeit attribuiert, wenn andere die Aufgabe nicht können, jedoch auf Leichtigkeit der Aufgabe, wenn andere die Aufgabe auch meistens schaffen.

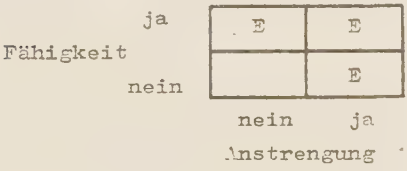
Liegen jedoch zeitinkonsistente Ereignisfolgen ohne jegliche Variation anderer potentieller Einflußquellen vor, wie etwa beim Würfeln, so wird zur Erklärung gewöhnlich ein weiterer Kausalfaktor herangezogen, der als variabler Umweltfaktor eingeschätzt wird, Zufall als Glück oder Pech.
Wenn inkonsistente Ereignisfolgen in Form einer Serie wechselhafter Ergebnisse und gleichzeitig kontingente Variationen des Zeit- oder Kraftaufwandes wahrgenommen werden, kommt der Motivationsfaktor Anstrengung als variabler Kausalfaktor der Person ins Spiel.
Daß bei längeren Sequenzen von Leistungsergebnissen auch Positionseffekte die Ursachenzuschreibung beeinflussen können, diese Erkenntnis entstammt einer experimentellen Untersuchung von JONES et.al. (1968). Danachwird in der Fremdbeobachtung eher auf Fähigkeit erkannt, wenn eine Erfolgsserie am Anfang einer Aufgabenreihe eintritt, als wenn sie am Ende der Reihe eintritt (bei insgesamt gleichem Anteil von Erfolg und Mißerfolg in beiden Bedingungen). Sich häufender Erfolg gegen Ende einer Bearbeitungsreihe führt jedoch zu höherer Anstrengungsattribuierung.

Durch eine besondere, dem statistischen Verfahren der Varianzanalyse entlehnte Sichtweise gelingt es KELLEY (1967), die Bedingungen des Kausalattribuierungsprozesses exakt zu fassen. Er erhebt genaue Informationen über beobachtete und zu erklärende Ereignisse, und zwar wie diese Ereignisse sich in Reihen über verschiedene Zeitpunkte, über verschiedene Personen und über verschiedene Wesenheiten (entities) verteilen, und welche systematischen Kovariationen zwischen diesen Reihen vorkommen. Aus so gewonnenen

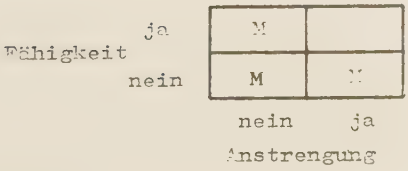
Konsistenz-, Konsensus- und Besonderheits-Informationen gewinnt KELLEY präzise Kriterien, die die Art der Kausalattribuierung (entweder auf die Entität, auf situative Umstände oder auf die Person) vorherzusagen gestattet.
In bezug auf Leistungsergebnisse kommt KELLEY zur Unterscheidung zweier Erklärungsmodelle, des Kompensationsmodells zur Erklärung relativ häufiger Ereignisse und des Kopplungsmodells zur Erklärung relativ seltener Ereignisse. Zur Erklärung von Erfolg bei leichten Aufgaben und Mißerfolg bei schweren Aufgaben soll ein sog. multiples hinreichendes Kausalschema verwendet werden, welches der Logik eines kompensatorischen Wirkzusammenhangs folgt:



Die übliche Darstellung eines Schemas für 'multiple sufficient causes' sieht folgendermaßen aus:



häufige Ereignisse: Erfolge (E) bei leichten Aufgaben



häufige Ereignisse: Mißerfolge (M) bei schweren Aufgaben

Tabelle 1:
Multiple hinreichende Kausalschemata für Erfolg und Mißerfolg (nach KELLEY 1972)

Zur Erklärung von Erfolg bei schweren Aufgaben und Mißerfolg bei leichten Aufgaben kommt demgegenüber ein multiples notwendiges Kausalschema zur Verwendung, das eine Verkopplung beider Wirkursachen zugrundelegt:

Die Darstellung eines solchen Schemas für 'multiple necessary causes' ergibt sich entsprechend:

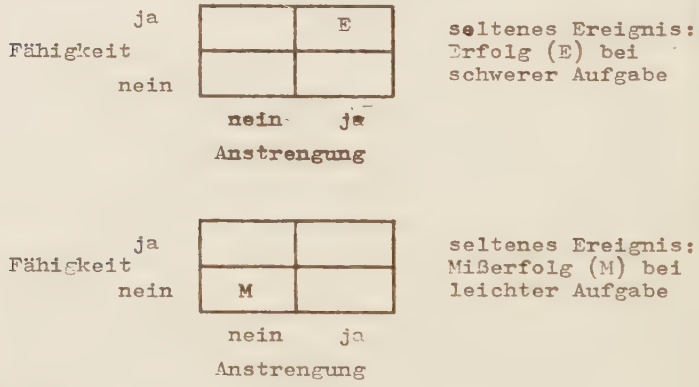


Tabelle 2:
Multiple notwendige Kausalschemata für Erfolg und Mißerfolg (nach KELLEY 1972)

Seit 1962 hat J.B. ROTTER in die Attribuierungstheorie einen differentiellen Aspekt eingeführt, indem er die Wirksamkeit generalisierter Erwartungen über das Eintreten von Bekräftigungen annahm und über das Personkonstrukt des 'Locus of Control' mit Hilfe eines Fragebogens operationalisierte. Er unterschied dabei internale Kontrolle im Sinne von persönlicher

Selbstbestimmtheit und Unabhängigkeit und externale Kontrolle im Sinne von persönlicher Fremdbestimmtheit und Abhängigkeit von äußeren Kräften (Schicksal, anonyme Institutionen, unpersönliche staatliche Macht).

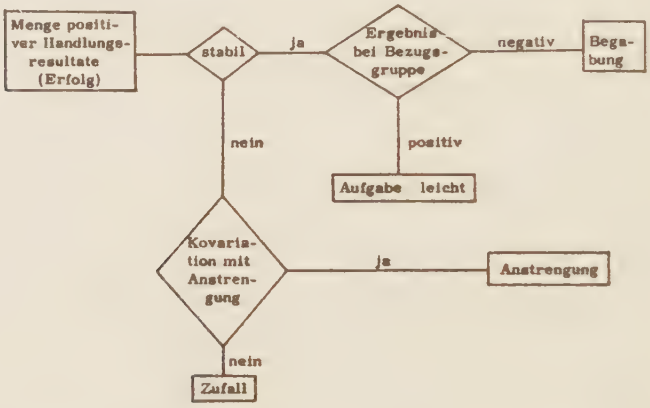
Zur gleichen Zeit und etwas später haben noch zwei ähnliche, aber viel weitgehender eingegrenzte Konstrukte wesentliche Beziehungen zum Leistungshandeln aufgedeckt, zum einen die 'Selbstverantwortlichkeit' für Leistungsergebnisse, die mit dem Intellectual Achievement Responsibility Questionaire (IAR) recht gut erfaßt werden konnte (CRANDALL et.al. 1965) und zum anderen die 'personal causation', persönliche Verursachung, ein Konstrukt, das von DE CHARMS (1968) mit ausschließlich pädagogischer Zielsetzung elaboriert und durch die Erhebung von sog. 'origin feelings' und 'pawn feelings' operationalisiert wurde.

Die Betonung einer Dimension internale vs. externale Kontrolle in den vorgenannten drei Konzepten hat WEINER (1972) dazu veranlaßt, ein generelles Vier-Felder-Schema der Kausalattribuierung von Leistungsergebnissen vorzulegen, welches in der Folgezeit sehr häufig zur Untersuchung allgemeiner Attribuierungstendenzen benutzt worden ist, und das empirische Netzwerk um das Leistungsmotiv-Konstrukt mit 'kräftigen Maschen' sehr wesentlich verstärkt hat.

		Person	
		internal	external
Zeit	stabil	Begabung	Aufg.-Schwierigk.
	variabel	Anstrengung	Zufall

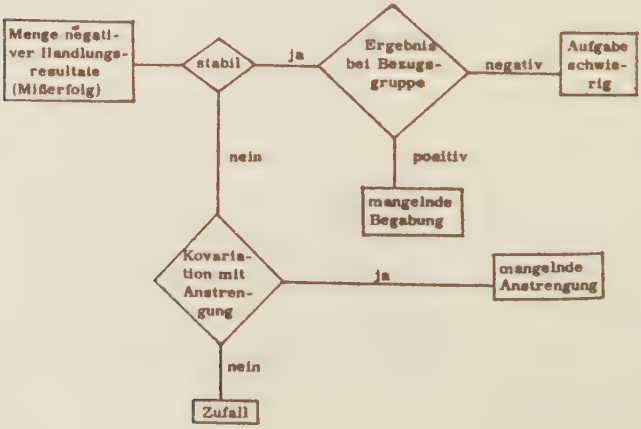
Tabelle 3:
Kausalattribuierungsschema für Leistungsergebnisse (nach WEINER 1972)

Der Prozeß der Informationsverarbeitung bei der Entscheidung für bestimmte, als vorhanden wahrgenommene Kausalelemente ist von KNÖRZER (1976) sehr übersichtlich in den folgenden beiden Flußdiagrammen dargestellt worden:



Abbildungen 8 und 9:

Flußdiagramme des Attribuierungsprozesses bei Analyse unterschiedlicher Serien von Leistungsergebnissen, oben Erfolg, unten Mißerfolg (nach KNÖRZER 1976, S. 110 f)



Damit war ein wesentlicher Schritt in Richtung auf eine Öffnung der Leistungsmotivationstheorie für kognitive Determinanten getan worden. Denn wie erinnerlich war beim Risikowahl-Modell durch Mc CLELLAND und ATKINSON immer in besonderer Weise die Determination des leistungsmotivierten Verhaltens durch antizipierte affektive Reaktionen des Stolzes über einen Erfolg und der Beschämung über einen Mißerfolg betont worden. Dies ging z.T. soweit, das Leistungsmotiv als Fähigkeit zu definieren, Erfolge als selbstverursacht zu erleben und dem einen wesentlichen Befriedigungswert zuzuerkennen ('capacity for satisfaction').
Obwohl solche charakteristischen Unterschiede im Erleben von Befriedigung über Leistungsergebnisse zwischen Erfolgs- und Mißerfolgsmotivierten von WINTER-BOTTOM (1958) festgestellt wurden, verweisen sie m.E. mehr auf die Notwendigkeit, auch kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung auf evtl. motivgebundene Besonderheiten hin zu analysieren, als die Leistungsmotiv-Definition so einseitig affektbezogen und hedonistisch vorzunehmen. Diesen Schritt hat - wie gesagt - WEINER vollzogen und bald auch relativ typische Attribuierungsvoreigenommenheiten sowohl für Em als auch für Mm gefunden (WEINER & KUKLA 1970; WEINER & POTEPAN 1970).

	Erfolgsmotivierte	Mißerfolgsmotivierte
Erfolg	Fähigkeit Anstrengung	Glück Aufgabenleichtigkeit
Mißerfolg	Anstreng.-Mangel Pech	Fähigkeitsmangel Aufgabenschwierigk.

Tabelle 4:
Typisierte Leistungserklärungen für Erfolg und Mißerfolg, abhängig vom Leistungsmotiv

Dabei sind die durch Unterstreichung gekennzeichneten Attribuierungspräferenzen empirisch am deutlichsten zutage getreten (vgl. auch CRANDALL et.al. 1965; KRUG 1972; HECKHAUSEN 1972; MEYER 1973; SCHMALT 1976; JOPT & ERMSHAUS 1977).
Danach wird der internal-stabile Kausalfaktor Fähigkeit von Em am stärksten bei Erfolg, von Mm jedoch bei Mißerfolg ins Spiel gebracht. Damit eröffnet sich für Em eine verheißungsvolle Perspektive: in dem (einmal unterstellten) Streben nach Perpetuierung des erwünschten Handlungsergebnisses Erfolg können sie zum einen auf ihre ureigenen, ausreichend eingeschätzten Ressourcen (internal) zurückgreifen, und zum anderen ist dieser Rückgriff jederzeit gesichert (stabil). Weniger verheißungsvoll ist die Perspektive für Mm wegen der kaum für änderbar gehaltenen Ursachenkonstellation: in ihrem (ebenso unterstellten) Streben nach Minimierung des unerwünschten Ereignisses Mißerfolg müssen sie auf Ressourcen zurückgreifen, die sie für nicht ausreichend halten, und dies jetzt und in Zukunft. Wegen der überwiegend externalen Attribuierung der Mm eröffnet sich ihnen auch für den Erfolgsfall keine verheißungsvollere Perspektive, denn um dieses erwünschte Ereignis zu perpetuieren, liegen für sie offenbar keine selbstverfügbaren und wirkungsvollen Instrumente im vorderen Blickfeld; was in erster Linie bleibt, ist, auf das Füllhorn des Schicksals zu warten oder nach genügend niedrigen Hürden der Umwelt und nach Aufgabenstellungen ohne sächliche Widerstände Ausschau zu halten. Dagegen halten Em das unerwünschte Ereignis Mißerfolg wegen der internal variablen Ursachenkonstellation zwar für selbstverursacht wegen nicht ausreichenden Einsatzes persönlicher Kräfte, aber es

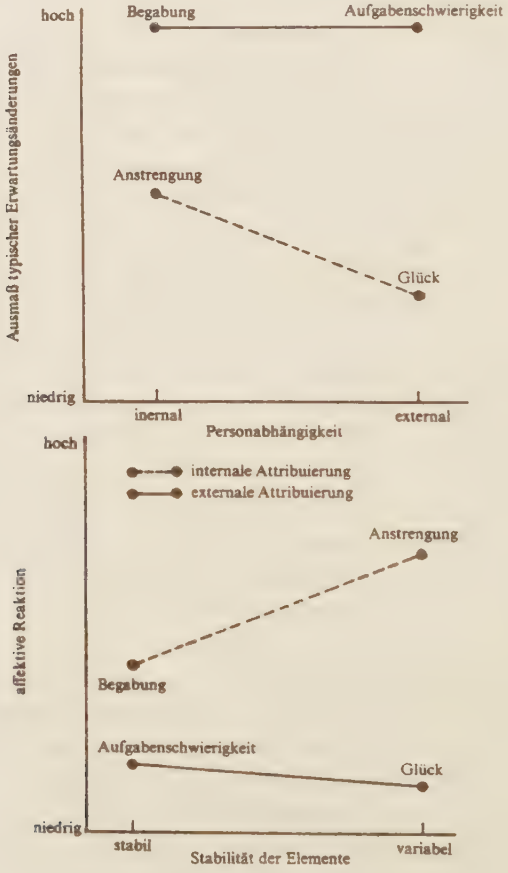
besteht offenbar die Perspektive, daß dies änderbar, kompensierbar ist.

WEINER (1975) hat Attribuierungswirkungen, die sich auf zukünftige Erwartungshaltungen beziehen, vornehmlich aus der Stabilitätsdimension der Kausalelemente abgeleitet. Aus der Dimension des Verursachungsortes (Person/Äußeres) leitet er Auswirkungen ab, die sich auf das Erleben der leistungsthematischen Affekte des Stolzes und der Beschämung beziehen.

Auch hinsichtlich des Affekterlebens nach Leistungsrückmeldung ergeben sich einige wesentliche Unterschiede zwischen Om und Mm: beide attribuieren nach Mißerfolg internal, beziehen dieses unerwünschte Ereignis also auf ihre Person, wobei - wie HÖHN (1967) für den Schulbereich zeigte - Anstrengungsmangel stärker negativ sanktioniert wird als Fähigkeitsmangel. In dieser Position verharrt der Erfolgszuversichtliche im Gegensatz zum Mißerfolgsängstlichen nicht, er fühlt sich wegen des variablen Charakters dieses Kausalfaktors und wegen seiner Zuversicht offenbar in der Lage, den Gegenbeweis anzutreten. So kann er Mißerfolg für episodisch halten, während Mm wegen des stabilen Charakters seines Kausalfaktors und wegen seiner Unzuversicht den Mißerfolg eher für unausweichlich hält, dafür vielleicht weniger negative Sanktionen gewärtigen muß.

Nach Erfolg steht der Mißerfolgsängstliche sich selbst mit leeren Händen gegenüber, denn das Erwünschte ist zwar eingetreten, aber vermeintlich nicht durch sein Verdienst. Er glaubt offenbar, äußere und zudem nicht fest einplanbare Umstände hätten ihm zum Erfolg verholfen. Ganz anders erlebt diese Situation der Erfolgszuversichtliche.

Er erwartet das Erwünschte und verbucht es voll für sich, er braucht auch für die Zukunft nicht am Wiedereintreffen des Erfolges zu zweifeln.
Die differentiellen Auswirkungen der Kausalattribuierung auf die Erwartungshaltung und das Affekterleben sind in der folgenden graphischen Darstellung ausgeführt:



Abbildungen 10 und 11:
Erwartungsänderung und Affekt nach internal/externaler und stabil/variabler Attribuierung (nach WEINER 1975)

HECKHAUSEN (1972) und RHEINBERG (1975) im Anschluß an ROSENBAUM (1972) haben für schulische Leistungsergebnisse eine Erweiterung der internalen Ursachendimension um den Aspekt der Steuerbarkeit (Intentionalität) vorgeschlagen und zusätzlich einen eher stabilen Faktor der Anstrengung und einen variablen Faktor der psychophysischen Verfaßtheit sowie einen schulischen wie außerschulischen Einflußfaktor eingeführt; im Anschluß an JOPT (1978) könnte noch dazu der Faktor der Interessehaltung (stabil und variabel) ergänzt werden:

	internal		external
	steuerbar	nicht steuerbar	
zeitstabil	Arbeitshaltung (Fleiß, Faulheit); fachspezif. Vorliebe	Fähigkeit	Aufgabenschwierigkeit; häusliches Milieu
variabel	Anstrengung (momentan); Sachinteresse; Schüler-Lehrer-Interaktion	psychophys. Verfassung (Ermüdung, Wachheit, Stimmung)	Zufall; Unterrichtsqualität; Lehrer-Schüler-Interaktion

Tabelle 5:
Ausgefaltetes Klassifikationsschema für Ursachen schulischer Leistungsergebnisse im Sinne von WEINER, HECKHAUSEN, RHEINBERG und JOPT

Insgesamt ergibt sich nun unter Berücksichtigung attributionstheoretischer Erkenntnisse eine nicht nur durch Leistungsmotive und Anreize (sowie der daraus entstehenden Motivierung) zu aktuellem Verhalten führende Wirkkette, sondern mindestens der kognitive Prozeß der Kausalattribuierung tritt dazwischen, vermittelt in der Person wirksame Affekte und Erwartungen, die ihrerseits Stärke und Rich-

tung der instrumentellen Reaktion bestimmen. Aus nachfolgender Tabelle geht die differentielle Wirksamkeit des Leistungsmotivsystems sowie des Kausalattribuierungsprozesses auf das Verhalten hervor:

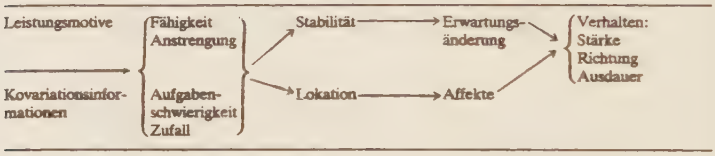


Tabelle 6:

Wirkkette des Leistungsmotivationsprozesses entsprechend WEINERS Konzeption (nach HECKHAUSEN 1980, S. 525)

In letzter Zeit hat WEINER besonders die aus Attributionen resultierenden Affekte im Zusammenhang mit leistungsmotiviertem Handeln analysiert und wie folgt dargestellt:

Attributionen	Affekte	
	nach Erfolg	nach Mißerfolg
Fähigkeit	Kompetenz, Zuversicht	Inkompetenz
variable Anstrengung	Aktivierung, vermehrte Energie	Schuld, Beschämung
konstante Anstrengung	Entspannung	Schuld, Beschämung
eigene Persönlichkeit	Selbstaufwertung	Resignation
and. Personen	Dankbarkeit	Aggression
Zufall	Erstaunen	Erstaunen

Tabelle 7:

Attributionen und vermittelte Affekte nach Erfolg und Mißerfolg (nach WEINER et.al. 1979)

Zum Schluß muß noch erwähnt werden, daß WEINER die Befunde des Risikowahl-Modells und seine attributionstheoretischen Befunde insofern miteinander verknüpfen konnte, als er Em und Mm unterschiedliche Strategien des Zugriffs auf und der Verarbeitung von Informationen über eigene leistungsbezogene Handlungsergebnisse unterstellte. Erfolgsmotivierte sollen Informationen, die Aufschluß über die eigene Tüchtigkeit geben, besonders anstreben, während dieselben von Mißerfolgsmotivierten am liebsten vermieden werden (WEINER 1975). Es erscheint zwar klar, daß mittelschwere Aufgaben, weil sie am ehesten internal attribuiert werden, solche tüchtigkeitsrelevanten Informationen am meisten vermitteln, doch ist es m.E. unbefriedigend, wenn ein solcher Aspekt wiederum nur (wie der Anreiz Ae und Am im Risikowahl-Modell) durch die Aufgabenschwierigkeit bestimmt sein soll.

4.4. DIE LEISTUNGSMOTIVE ALS SELBSTBEWERTUNGSSYSTEM (HECKHAUSEN 1972, 1978, 1980)

Seit 1972 hat HECKHAUSEN sich besonders kognitiven Zwischenprozessen, die nach Kausalattributionen einsetzen, beim Leistungshandeln zugewandt. Dies einmal aufgrund jener oben beschriebenen Attributionsasymetrien, die mit der qualitativen Ausprägung der Leistungsmotive zusammenhängen, und deren Auswirkungen auf die Konstituierung der Persönlichkeit wegen der unterschiedlich günstigen, affektiv vermittelten Selbstbewertungsbilanzen der Autor für unverkennbar hält;
zum zweiten, weil er glaubt, daß sich so erklären läßt, daß die Handlungskontrolle des Individuums von (externalen) Fremdbekräftigungen immer unabhängiger und so autonom-selbstbestimmt wird, ob-

wohl der Charakter solchen Verhaltens deshalb noch nicht die Qualität 'operanten' Handelns im Sinne SKINNERS (1953) gewinnt, sondern 'respondent' bleibt;
zum dritten kommt ein Motivationsprinzip, dessen Wirkung sich aufgrund von angestrebten Selbstbewertungsfolgen entfaltet, im Gegensatz zur Lerntheorie ohne komplizierende Zusatzannahmen aus, wie sie beispielsweise KANFER (1970) zur Grundlegung seines Modells der Selbstregulation macht, nämlich, daß

- das Individuum sein eigener Bekräftigungsagent ist (eine Annahme, die zwar offensichtlich zutreffend ist, deren Nachweis aus orthodox-behavioristischer Sicht aber beträchtliche Schwierigkeiten bereiten würde);
- die Bekräftigungen dem Individuum frei verfügbar sind;
- das Individuum die Verabreichung von Bekräftigungen an sich selbst wiederum abhängig machen kann von bestimmten eigenen, zuvor auszuführenden Reaktionen.

Bezüglich der letzten Zusatzannahme muß kritisch gefragt werden, was diese autonomen Reaktionen sein sollen und woher sie stammen; in der Leistungsmotivationstheorie waren so etwas wie individuelle (gleichwohl z.T. auch durch soziale Normen ausgebildete) Gütestandards immer schon postuliert und in Form generalisierter Erwartungshaltungen (Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg) sowie in Form spezifischer Anspruchsniveaus nachgewiesen worden (LEWIN et.al. 1944; McCLELLAND 1953). Sofern das Leistungsmotiv als das Bestreben definiert wird, in der sächlichen Auseinandersetzung mit der Umwelt einem selbstgesetzten und des-

halb verbindlichen Gütemaßstab zu genügen, kann es eigentlich immer über Bekräftigungen seiner selbst verfügen, die in selbstwertrelevanten Emotionen wie Zufriedenheit und Stolz oder Unzufriedenheit und Beschämung über sich selbst liegen, wenn nur ein Selbstbewertungsanlaß gegeben ist, d.h. eine Aufgabenstellung aufgegriffen und die entsprechende Leistungstätigkeit bis zu einem erkennbaren Abschluß gebracht worden ist. Dann sofort nämlich kann das Handlungsresultat analysiert werden, einmal hinsichtlich seines Zustandekommens (Kausalattribuierung) und zum anderen hinsichtlich der Frage, ob es dem selbst angelegten Gütemaßstab (Anspruchsniveau) entspricht. Das Ergebnis dieses Analyseprozesses determiniert in entscheidender Weise die Selbstbewertung, die damit zu einer wichtigen Konsequenz des Leistungshandelns wird. Deren Antizipation ist das, was zum Handeln motiviert, der Anreiz der Selbstbewertungsfolgen des vorweggenommenen Handlungsergebnisses (relativiert durch dessen Eintreffenswahrscheinlichkeit). Die folgende graphische Darstellung verdeutlicht den Selbstbewertungsprozeß:

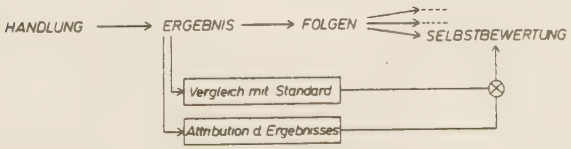


Abbildung 12:
Modell der Selbstbewertung im Leistungshandeln (nach HECKHAUSEN 1980, S. 571)

Wie bereits erwähnt sind es Besonderheiten kognitiver Zwischenprozesse, genauer des Stils der Ver-

arbeitung motivationsrelavanter Informationen, was von beiden Motivgruppen Em und Mm gewöhnlich so besorgt wird, daß dieser Stil sich "durch einen eingebauten, individuell verfestigten Interpretationsmechanismus (hier aufgrund von Attributionsvoreingenommenheiten) immer wieder von neuem durch Selbstbekräftigung (Selbstbewertung) stabilisiert - auch gegen Erfahrung, die mit der eigenen, motivgebundenen Sichtweise in Widerspruch steht" (HECKHAUSEN 1980, S. 571). Und weiter verdeutlicht der Autor dies anhand der unterschiedlichen Attribution bei Em und Mm: "Wenn...Erfolgsmotivierte im Vergleich zu Mißerfolgsmotivierten Erfolge mehr guter eigener Fähigkeit und Mißerfolge weniger mangelhafter Fähigkeit als noch unzureichender Anstrengung sowie mehr externalen Ursachen zuschreiben - wenn sie also auf diese Weise eine günstigere Selbstbewertungsbilanz haben, und zwar auch wenn sie nicht mehr Erfolge und weniger Mißerfolge als die Mißerfolgsmotivierten erzielen - dann bestätigen und bekräftigen beide Motivgruppen auch angesichts erwartungswidriger Handlungsergebnisse immer wieder erneut durch ihre voreingenommene - eher zu positive oder zu negative - Selbstbewertung ihr bestehendes Motivsystem" (HECKHAUSEN 1980, S. 570).

Ebenso lassen sich die sehr verschiedenen Folgen für die Selbstbewertung aufzeigen, wenn Mm gewohnheitsmäßig unrealistische Standards und Em realistische Standards (Anspruchsniveaus) setzen: "Wenn Mißerfolgsmotivierte sich überhöhte Standards setzen, so schränken sie die Möglichkeiten zu positiver Selbstbewertung ein und tendieren zudem aufgrund ihres bevorzugten Attributionsmusters,

Mißerfolg bei zu schweren Aufgaben mit mangelnder Fähigkeit zu erklären. Und wenn sie andererseits zu niedrige Standards setzen, so sind sie offensichtlich bemüht, die Möglichkeit zu negativer Selbstbewertung einzuschränken, ohne daß sie bei ihrem bevorzugten Attribuierungsmuster Erfolg wegen zu leichter Aufgabe ihrer Tüchtigkeit zuschreiben. Erfolgsmotivierte hingegen haben bei realistischer Standardsetzung annähernd gleiche Erfolgs- und Mißerfolgsraten, wobei aufgrund des ihnen eigenen Attributionsmusters Erfolge stärker in der Selbstbewertung zu Buche schlagen als Mißerfolge. Auf diese Weise ergänzen sich in beiden Motivgruppen die bevorzugte Standardsetzung und das bevorzugte Attributionsmuster im Hervorbringen einer eher günstigen bzw. ungünstigen Selbstbewertungsbilanz mit ihren motivationswirksamen Anreizen" (HECKHAUSEN 1980, S. 571 f).
Daß Selbstbewertungsunterschiede zwischen Em und Mm besonders in einer erwartungswidrigen Mißerfolgsserie zur Geltung kommen, belegt eine Untersuchung HECKHAUSENS, der die folgende graphische Darstellung entstammt:

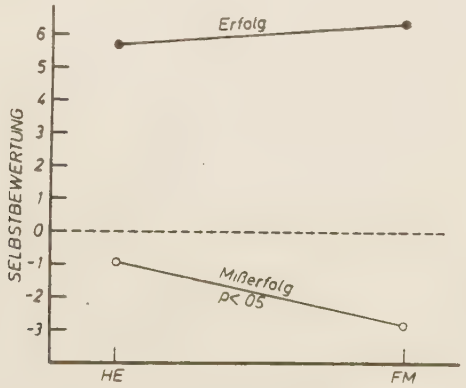


Abbildung 13:

Selbstbewertung Erfolgsmotivierter und Mißerfolgsmotivierter nach einer erwartungswidrigen Mißerfolgsserie (nach HECKHAUSEN 1978, S. 202)

Danach bewerten sich nach einer erwartungswidrigen Mißerfolgsserie Mm signifikant negativer als Em, während in einer Erfolgsserie keine unterschiedlichen positiven Selbstbewertungen zu beobachten sind. Jedoch spielt die Höhe der Fähigkeitsattribuierung in der Erfolgsbedingung sowie die Anstrengungsattribuierung in der Mißerfolgsbedingung eine große Rolle:

- sowohl Em als auch Mm bewerten sich in der Erfolgsserie dann bedeutsam höher positiv, wenn sie hohe Fähigkeitsattribuierungen gegenüber niedrigen aufweisen;
- Mm bewerten sich unter Mißerfolg gleich schlecht, ob sie hoch oder gering auf Anstrengung attribuieren; Em dagegen, die auf geringe Anstrengung attribuieren, bewerten sich gar nicht negativ, während die Em, die angeben, sich viel angestrengt zu haben, sich fast ebenso negativ wie Mm bewerten.

  Dieses letzte Ergebnis zeigt die folgende Abbildung:

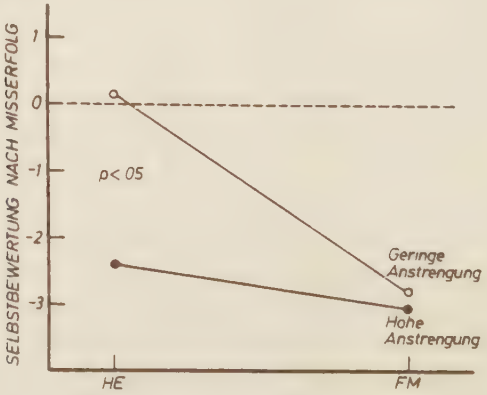


Abbildung 14:

Selbstbewertung nach einer Mißerfolgsserie bei Em und Mm in Abhängigkeit von Anstrengungsattribuierung (nach HECKHAUSEN 1978, S. 204)

Zum Schluß soll noch einmal auf die Darstellung des Selbstbewertungsmodells in Abbildung 12 eingegangen werden. Man sieht, daß auch andere Folgen eines Handlungsresultates (in den beiden oberen Pfeilen) angedeutet sind, etwa weiter in der Zukunft liegende Oberziele oder Fremdbewertungsanreize, auch andere extrinsische Nebenreize sind denkbar. Für sie ist - der Realität halber - auch in einem Selbstbewertungssystem Raum gegeben. Zweifellos stellen aber die Selbstbewertungsemotionen Stolz und Beschämung die Kernkomponenten des Motivsystems dar, welches sie durch Bekräftigung so sehr stabilisieren.

4.5. SELBSTKONZEPT EIGENER FÄHIGKEIT ALS EIN BESTIMMUNGSSTÜCK DES LEISTUNGSMOTIVS (MEYER 1973, 1976)

MEYER untersuchte 1973 das Attribuierungsverhalten erfolgs- und mißerfolgsmotivierter Schüler und fand besonders die Hypothesen bestätigt, daß

Em im Vergleich zu Mm
- Erfolg mehr auf Begabung, gleichstark auf Anstrengung und weniger auf Zufall zurückführen;

dagegen
- Mißerfolg weniger auf mangelnde Begabung, mehr auf Zufall (Pech) und mehr auf mangelnde Anstrengung.

Eine zunächst vom Autor erwartete höhere internale Mißerfolgsattribuierung der Mm ergab sich jedoch nicht, weil die Unterschiede in beiden internalen Faktoren (Begabung und Anstrengung) zwischen Mm und Em gegenläufig sind, also Mm bei Mißerfolg höher auf mangelnde Begabung, jedoch erheblich weniger als Em auf mangelnde Anstrengung attribuieren. Faßt man beide Faktoren als internale zusammen, müssen die Unterschiede der Motivgruppen

verschwinden. Die für Mm charakteristische niedrige Veranschlagung des internal-variablen Kausalfaktors Anstrengung besonders im Fall des Mißerfolges, wo gerade dieser sehr gefragt ist, wenn die Aufgabenschwierigkeit durch Erleichterung der Aufgabenstellung nicht von außen verringert wird, hat MEYER zum Anlaß genommen, eine besondere Strategie der Informationsnutzung bei Mm gegenüber Em zu postulieren. Er vermutet, daß Mm mehr an die Validität des sog. 'multiple necessary causes scheme', des Kopplungsmodells, glauben, nach dem sowohl Fähigkeit als auch Anstrengung in mindestem Maße vorliegen müssen, um Erfolg zu haben. Dieses Modell wird allgemein zur Erklärung seltener Ereignisse verwendet, von Mm jedoch viel genereller für gültig gehalten. Wenn diese Motivgruppe nun die kompensatorische Wirksamkeit von Anstrengung für kaum möglich hält, bedeutet dies gleichzeitig - so folgert MEYER -, daß sie die Wirksamkeit des anderen in Frage kommenden internalen Faktors Fähigkeit grundsätzlich und von Anfang an, besonders aber in einer Serie von Mißerfolgen, gering ansetzt, geringer jedenfalls als Em, die zudem einem kompensatorischen Kausalschema breitere Gültigkeit unterlegen.

In weiteren Experimenten zum Zusammenhang zwischen Kausalattribuierung sowie Veränderung der Erfolgserwartung und Motivausprägung induzierte MEYER (1973) bei einer Aufgabenstellung in der Art des Zahlen-Symbol-Tests (HAWIE) für 13-jährige Schüler eine Mißerfolgsserie in fünf Durchgängen und erhob das Leistungsmotiv mit Hilfe des TAT (nach der Bildserie HECKHAUSENS, 1963, ergänzt durch Bild 8 aus der Serie ATKINSONS, 1958). Am Median der 'Netto-Hoffnung'-Werte (Erfolgstendenz HE minus

Mißerfolgstendenz FM) wurde eine Untergliederung der Stichprobe in zwei etwa gleich große Gruppen der Em und Mm vorgenommen. Im folgenden sind die Ergebnisse bzgl. der Attribuierungskennwerte aufgeführt:

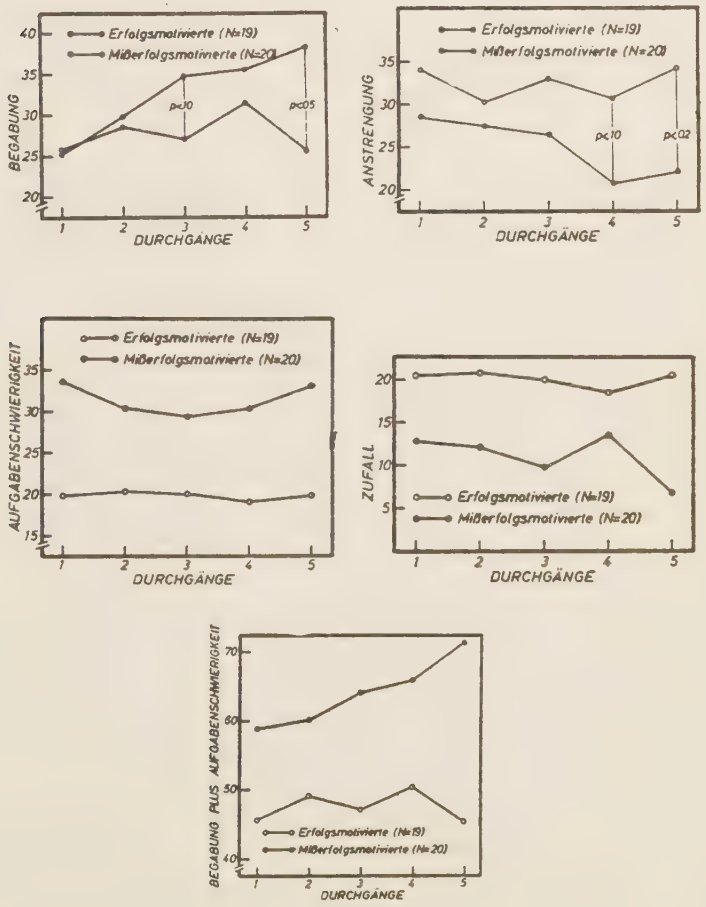


Abbildung 15:

Mittelwerte der verschiedenen Kausalfaktoren-Gewichte im Verlauf einer Mißerfolgsserie mit fünf Durchgängen bei Erfolgsmotivierten und Mißerfolgsmotivierten (nach MEYER 1973, S. 98 ff)

Es bestätigt sich wieder die herausragend geringe Bedeutung, die Mm im Angesicht längeren Mißerfolgs der Anstrengung zuschreiben und - korrespondierend damit - die herausragend hohe Bedeutung, die sie mangelnder Fähigkeit zuschreiben. Somit ergibt sich die deutliche Attribuierungsasymetrie bei längerem Mißerfolg, Mm attribuieren Mißerfolg weitaus stabiler als Em und diese weitaus variabler als Mm. Daß sich damit auch die künftige Perspektive für die Erfolgserwartung der Mm charakteristisch ungünstiger verschiebt, zeigt die nächste Abbildung:

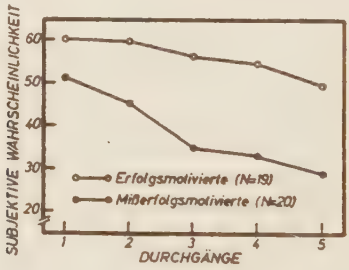
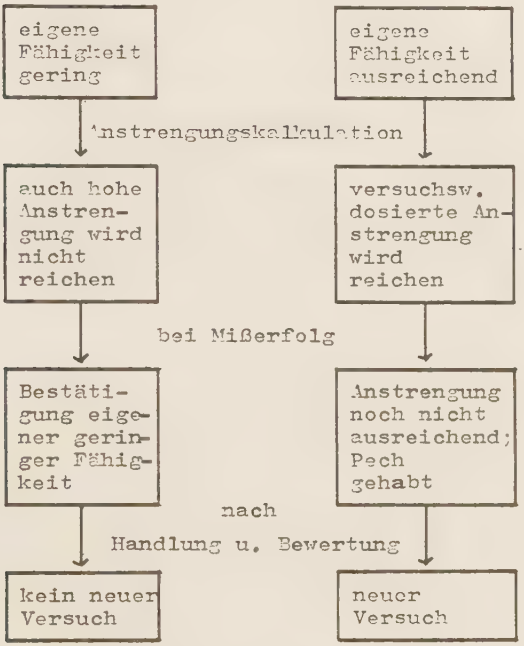


Abbildung 16:
Mittelwerte der subjektiven Erfolgswahrscheinlichkeit im Verlauf einer Mißerfolgsserie mit fünf Durchgängen bei Em und Mm (nach MEYER 1973, S. 10

Es wird nun aufgrund dieser Ergebnisse und der Vermutung, daß die Vorstellung eines kompensatorischen Wirkzusammenhangs der beiden internalen Faktoren bei Mm kaum vorhanden ist, von MEYER der Schluß gezogen, es lägen als Bestimmungsstücke für die Leistungsmotivausprägung unterschiedliche 'Selbstkonzepte eigener Fähigkeit' vor, die einen Prozeß der 'Anstrengungskalkulation' in Gang setzten.

Demnach unterlägen Mißerfolgsmotivierte besonders im Angesicht von Mißerfolg etwa folgenden Hypostasierungen:

Ganz anders dagegen die Vermutungskette der Erfolgsmotivierten im Angesicht von Mißerfolg:



Allerdings lassen sich solche Ketten von Überlegungen und Vornahmen viel schwieriger plausibel machen, wenn Erfolge eintreten oder wenn man konkrete Schwierigkeitsniveaus berücksichtigt. Insofern muß man sagen, daß im Erfolgsfall ohnehin alles erheblich problemloser ist, weil das der erwünschte Fall ist, und annehmen, daß es sich hierbei um mehr generalisierte Einstellungen handelt, ähnlich der Voreingenommenheit der Em und Mm bei der Ursachenanalyse von Leistungsergebnissen.

So versteht auch MEYER das von ihm eingeführte Konstrukt des Selbstkonzepts eigener Fähigkeit. Er hat dazu 1973 ein weitgehend elaboriertes Prozeßmodell vorgelegt:

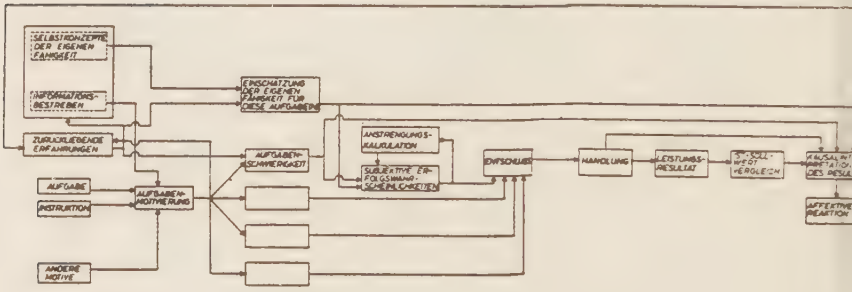


Abbildung 17:
Prozeßmodell leistungsmotivierten Verhaltens (nach MEYER 1973, S. 158 f)

In dessen Mitte stehen die kognitiven Prozesse, die bis zum Entschluß für eine leistungsbezogene Handlung ablaufen. Dieser Entschluß wird determiniert durch die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit und aufgabenbezogene oder auch extrinsische Anreize, die in den von unten einlaufenden Pfeilen sich repräsentieren können. Die subjektive Erfolgswahrscheinlichkeit wird bestimmt durch die phänomenale Schwierigkeit der Aufgabe und durch die Einschätzung der eigenen Fähigkeit für diese Aufgabe. Die phänomenale Schwierigkeit ergibt sich direkt aus Aufgabe und Instruktion sowie aus zurückliegenden Erfahrungen mit solchen Aufgaben. Dieselben fließen - zusammen mit dem Selbstkonzept eigener Fähigkeit - auch ein, um die Einschätzung eigener Fähigkeit für die konkrete Aufgabe zu bestimmen. Diese beiden persongebundenen Konstrukte nimmt MEYER getrennt an, indem er die zurückliegenden Erfahrungen mehr

in Form einer unselektierten Erfahrungsgesamtheit sieht, das Selbstkonzept aber mehr als virtuelles Kompositum aus bestimmten, sehr häufigen und/oder sehr konsistenten Erfahrungen. Dabei gehen natürlich auch Erfolgs- und Mißerfolgserlebnisse entscheidend mit ein. Ferner ist ein grundlegendes Bedürfnis angenommen, Informationen über die eigene Tüchtigkeit einzuholen, welches direkt die Aufgabenmotivierung anregt und wechselseitig auf die Aufgabenschwierigkeit sowie die aufgabenspezifische Fähigkeitseinschätzung einwirkt. Und nun zum zentralen Punkt, der Rückkopplungsschleife, die einen Anstrengungskalkulationsprozeß beinhaltet, welcher die Erfolgserwartung modifiziert, und zwar je nach Ausmaß intendierter Anstrengung. Je nach Ausgangslage bzgl. vorhandener eigener Fähigkeit kann hier eine wesentliche Erwartungsveränderung eintreten, die im Fall guter oder zumindest ausreichend angenommener Fähigkeit zu einer deutlichen Forcierung der Entschlußfassung und im Fall mangelnd angenommener Befähigung sogar zum völligen Aufgeben des Entschlusses führen kann.

Kapitelzusammenfassung:

Zunächst wurden die Untersuchungen der LEWIN-Schule zum Aufgabenwahlverhalten, der grundsätzliche Prozeß der Anspruchsniveau-Setzung sowie die Gesetzmäßigkeiten der Anspruchsniveau-Verschiebungen erläutert. Aus den beiden Größen der geschätzten Erreichenswahrscheinlichkeit und der Attraktivität oder Valenz einer Aufgabe wurde durch Produktbildung sowohl für den antizipierten Erfolgsfall als auch für den antizipierten Mißerfolgsfall und durch anschließende Addition beider Produktwerte die Höhe der resultierenden

Valenz' bestimmt. Auf die Gültigkeitseinschränkungen hinsichtlich der Vorhersagemöglichkeiten wurde verwiesen.
Die Pionierarbeiten McCLELLANDS bei der inhaltlichen und psychometrischen Grundlegung des Leistungsmotivsystems als Persondisposition wurden geschildert. Es besteht demnach in einem Konflikt zwischen einer Aufsuchen- und Meidentendenz, die im Individuum immer dann durch eine Aufgabenstellung angeregt werden, wenn diese Aufgabe eine gewisse positive Attraktivität für die Person, einen Erfolgsanreiz, oder eine gewisse negative Attraktivität, einen Mißerfolgsanreiz, hat. Ob es zu einer Handlungsausführung oder nicht kommt, hängt in entscheidender Weise von der subjektiv eingeschätzten Erfolgs-/Mißerfolgswahrscheinlichkeit einer Aufgabe und der individuellen Ausprägung der beiden Komponenten des Leistungsmotiv-Systems, Hoffnung auf Erfolg und Furcht vor Mißerfolg, ab. Die Anreize einer solchen Situation liegen vor allem in antizipierten Affektlage-Veränderungen hin zu Stolz über eine genügend eingeschätzte Leistung oder hin zu Beschämung über die erfolglose Auseinandersetzung mit der Aufgabe.

Dann wurde das formalisierte Risikowahl-Modell ATKINSONS mit seinen Bestimmungsstücken Motive, Anreize und Wahrscheinlichkeiten beschrieben und graphisch dargestellt. Daraus ergaben sich wesentlich unterschiedliche Voraussagen für Erfolg- oder Mißerfolgsmotivierte bei der Aufnahme unterschiedlich schwieriger Aufgaben; mittlere Aufgabenschwierigkeiten sollen Em, extreme dagegen Mm bevorzugen. Vier Kritikpunkte an der Modellvorstellung wurden ausführlich erörtert und einige Revisionsvorschläge und Modellerweiterungen vorgestellt, die eine höhere Plausibilität dafür

annehmen, daß es auch Schwierigkeitsbereiche gibt, wo die resultierende Motivierung der Mm von sich aus positiv, die der Em von sich aus negativ und außerdem, daß die Rechts-/Links-Symmetrie um den Punkt mittlerer Schwierigkeit psychologisch nicht evident erscheint, sondern daß man eher eine unterschiedliche psychologische Relevanz von Aufgaben, die fast schon zu schwer bzw. fast noch zu leicht sind, annehmen sollte. In diesem Zusammenhang wurde auf die möglicherweise nicht unbedeutende Differenzierung von hemmenden und aktivierenden Ängstlichkeitskomponenten (worry vs. emotionality) in der experimentellen Angstforschung hingewiesen.

Es folgte eine Beschreibung HEIDERS kausalanalytischer Denkansätze bezüglich des Leistungshandelns, des Zusammenwirkens der Faktoren 'can' und 'try' und ihrer Determinierung durch Fähigkeit, Aufgabenschwierigkeit, Anstrengung, Intention und psychophysische Verfassung. Im Anschluß daran konnten das hinreichende (kompensatorische) und das notwendige Kausalschema (Kopplungsmodell) von KELLEY dargestellt werden.
Es wurde dann in die Kausalattribuierung eingeführt und WEINERS Ursachenerklärungsschema für Schulleistungen vorgestellt sowie in einem Flußdiagramm dieser Prozeß verdeutlicht. Nach Analyse empirischer Befunde wurden motivtypische Attribuierungsmuster besprochen: Em nach Erfolg auf Fähigkeit, Mm auf Zufall, nach Mißerfolg Em auf (mang.) Anstrengung, Mm auf (mang.) Fähigkeit. Es wird das Attribuierungsschema erweitert und durch Attributionen vermittelte Affektzustände beschrieben. Nachfolgend werden das Selbstbewertungsmodell HECKHAUSENS und seine Befunde dargestellt, die auf motivbedingte gravierende Unterschiede der Selbstbewertungsfolgen nach Mißerfolgsserien hinweisen.

Und schließlich wurde ein auf Befunde, die unterschiedliche Attribuierungen bei Em und Mm nachweisen, gestütztes Modell von MEYER vorgelegt, das einen Prozeß der 'Anstrengungskalkulation' - determiniert durch ein motivtypisches 'Selbstkonzept eigener Fähigkeit' - postuliert.

5. SONDERPÄDAGOGISCHE ASPEKTE DER FOLGEN SCHULISCHEN LEISTUNGSHANDELNS

5.1. ALLGEMEINE ÜBERLEGUNGEN

Im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates (1970) ist formuliert:

"Das Ziel des Lernens in Schule und beruflicher Bildung besteht nicht darin, dem Lernenden lediglich einen Besitzstand an Kenntnissen oder an Fertigkeiten zu vermitteln...Innerhalb des Gesamtprozesses der Bildung wird der junge Mensch durch die Schule in die geistigen, kulturellen und gesellschaftlichen Traditionen eingeführt und erwirbt die dazugehörenden Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten. Er soll sie jedoch in der Weise erwerben, daß er das Gelernte weiterzuentwickeln, Veränderungen zu beurteilen und aufzugreifen und selbständig weiterzulernen vermag." (Dt. Bildungsrat 1970, S. 32)

Man muß nun in Perioden raschen gesellschaftlichen Wandels, wie er in hochindustriealisierten Kulturen typisch geworden ist, davon ausgehen, daß mannigfaltige, teilweise recht kontroverse Vorstellungen über Ziele der Erziehung und Bildung bestehen.

Entsprechend definiert SCHIEFELE (1978, S. 91) als pädagogisches Leitziel mit breitem "Konsens, der sich auch in die Bildungsgeschichte des vergangenen Jahrhunderts zurückverfolgen läßt, die Selbstbestimmung der Person": "Eine vernünftig begründbare Zielvorstellung in der werteplura-listischen Gesellschaft ist die sich selbst bestimmende mündige Person. Mündige Eigenständigkeit schließt egoistische Willkür, solidaritätsfernen

Individualismus und nivellierenden Kollektivismus aus. Der Mündige problematisiert soziokulturelle Handlungsvorschriften und wird urteilend handlungsfähig" (SCHIEFELE 1978, S. 105). Da aber der Mensch zunächst 'ungesichert' geboren sei, bedürfe er der Hilfe in Form einer Erziehung als 'soziokulturell bestimmter Lernhilfe' (ebenda, S. 100 f), wobei immer aufgrund 'durch reale Machtverhältnisse eingeschränkter Wertevielfalt' die Gefahr 'offener oder verdeckter Fremdbestimmung' bestehe.

Daß dieser Gefahr durch eine verantwortungsbewußte und vorschuß-gebende Gestaltung des Erziehungsprozesses entgegengewirkt werden kann, hat HABERMAS (1961) sehr treffend formuliert:

"Im Bildungsprozeß, und nur in ihm, ist die Mündigkeit der Unmündigen vorweggenommen; unter der Vorgabe der Erziehenden und im Schonraum eines von großen gesellschaftlichen Spannungen weithin entlasteten Erziehungsfeldes ist den Kindern die Chance zu geben, unvertretbar für sich zu handeln, das Lernen zu lernen, eben: unter der Obhut vorgeschossener Mündigkeit mündig zu werden in dem von I. KANT unverlierbar festgehaltenen Sinn der Aufklärung" (HABERMAS, 1961, S. 257).

Zur weitergehenden Diskussion der Normproblematik erzieherischen Handelns muß auf FEND (1971), SCHIEFELE (1978), HECKHAUSEN (1974), KLAFKI u.a. (1970), MOLLENHAUER (1972) und GIESECKE (1969) verwiesen werden.

Für unseren Zusammenhang bleibt festzuhalten, daß sich diese Problemstellung für sonderpädagogische Erziehungsbemühungen keinesfalls in geringerem, sondern eher stärkerem Maße ergibt, weil außerdem noch die besonderen Entwicklungsmerkmale der behinderten Bezugsgruppe zu analysieren und mit den Ansprüchen, die sich aus den potentiellen Erziehungszielformulierungen herleiten in Einklang zu bringen sind. Die große Schwierigkeit, die sich dabei er-

geben kann, liegt für den Bereich der Anforderungen schulisch relevanter Leistungen darin, vom durchschnittlich erwarteten Niveau abzusehen und gleichzeitig zu verhindern, daß die geringeren Leistungen sowohl in der Fremdbewertung von außen als auch in der Selbstbewertung der Schüler durch Bagatellisierung ihres Stellenwertes noch herabgemindert werden; schließlich haben sie - unabhängig von ihrem absoluten Niveau - oder besser hat ihre angemessene Würdigung durch die Beteiligten funktionell den gleichen Wert für einen hoch leistungsfähigen wie für einen geringer leistungsfähigen Schüler hinsichtlich motivationaler Lernprozesse.
Die Möglichkeit für solch einen Einklang ist sowohl von den Nachbarwissenschaften Philosophie, Medizin, Psychologie, Soziologie als auch den Kernwissenschaften Sonderpädagogik und Didaktik interdisziplinär zu beleuchten, muß dann in den Ausformulierungen aber hauptsächliche und originäre Aufgabe einer Wissenschaft der Sonderpädagogik und Rehabilitation sein. Wie gesagt wären dabei gemeinsam analysierte und erkannte Einschränkungen der Verhaltensmöglichkeiten behinderter Kinder zu berücksichtigen, auf welche Bereiche menschlichen Verhaltens sie auch immer sich beziehen. So hätte im Hinblick auf schulisches Leistungshandeln etwa die Pädagogik der Lernbehinderten spezifisch abgestufte Lern- und Leistungsanforderungen, die in der Sonderschule für Lernbehinderte verfolgt werden können, zu bestimmen und geeignete pädagogische und didaktische Handlungsschritte für den Unterricht zu entwickeln. Die Sonderpädagogische Psychologie etwa könnte diesbezüglich Entscheidungshilfen erarbeiten, die die Verwendung bestimmter Lernstoffe oder Lernmethoden oder die Begründung spezifischer Differenzierungsmaßnah-

men betreffen. Auch könnten Hinweise auf persönlichkeitspsychologisch begründete, besondere Handlungsbereitschaften lernbehinderter Schüler gegeben werden, sofern sich dies empirisch nachweisen läßt. Hier hat die im folgenden geschilderte eigene Untersuchung ihren Platz. Sie befaßt sich nicht mit kognitiven Voraussetzungen für das schulische Lernen lernbehinderter Schüler (vgl. dazu BLEIDICK 1968; WEGENER 1963; KOBI 1975; KLAUER 1964; SCHMALOHR 1971; ZIMMERMANN 1971), sondern mehr mit affektiven Auswirkungen des Leistungshandelns lernbehinderter Schüler auf ihre Selbsteinschätzung. Zu der generellen Fragestellung unserer Untersuchung ist es aus mehreren Gründen gekommen:

- erstens sind in der Leistungsmotivationstheorie in den letzten Jahren zunehmend kognitiv-emotionale Zwischenprozesse als wichtige intervenierende Variablen untersucht und festgestellt worden;
- zweitens gewinnen die Determinanten des Fähigkeits-Selbstkonzeptes einer Person großes Gewicht für ein generelles erzieherisches Leitziel Selbstbestimmung, weil damit die Möglichkeit eröffnet wird, erzieherisches Handeln konkret an diesem Ziel auszurichten und dies immer wieder zu überprüfen;
- drittens haben neuere Theorien der Selbstwahrnehmung (BEM 1979) zu der Annahme veranlaßt, daß Menschen ihre Einstellungen und Gefühle teilweise erkennen, indem sie - ihr eigenes Verhalten und die es begleitenden Umstände beobachtend - interpretative Schlüsse darüber ziehen und, je schwächer innere Hinweisreize sind, sich - praktisch wie ein äußerer Beobachter - um so mehr auf äußere Hinweise verlassen müssen,

um innere Zustände zu erschließen;

- und viertens haben zwar Befunde der Vertreter des sog. 'Sozialen Interaktionismus' (MEAD 1934) ergeben, daß die individuelle Selbstkonzept-Etablierung weitgehend durch die Übernahme von Meinungen und Bewertungen der Mitmenschen geprägt ist, daß aber Fremdperzeptionen nur derjenigen Partner übernommen werden, mit denen eine zufriedenstellende Interaktion unterhalten wird ('significant others').

Aus diesen vier Gründen ergibt sich, daß die Schule einen äußerst gewichtigen Rahmen für kompetenzbezogene Selbstwahrnehmungen abgibt, also für Aufbau, Modifikationen und Stabilisierung des zumindest schulischen Fähigkeitsselbstkonzeptes. Es kommt gerade im Klassenunterrichtsgeschehen zu einer Vielzahl 'direkter, indirekter und komparativer Prädikatenzuweisungen' (FILIPP 1979), die direkt durch sprachliche Benennung, indirekt durch Rückschluß aus dem Verhalten der anderen oder durch Vergleich mit anderen vermittelt werden. Aber auch Selbstattributionen werden dem Interaktionsgeschehen etwa des Unterrichts entnommen, so z.B. 'komparative, reflexive und ideationale Prädikaten-Selbstzuweisungen' (FILIPP 1979). Im ersten Fall schreibt man sich selbst eine Eigenschaft o. ä. zu, indem man einen Vergleich mit anderen anstellt (FESTINGER 1944). Reflexive Selbstzuweisung geschieht durch die bereits erwähnten Rückschlüsse aus der Selbstbeobachtung eigenen Verhaltens (BEM 1967), während im letzten Fall durch innere Wiederholungen vergangener Selbsterfahrungen jeweils neue selbstbezogene Kognitionen produziert werden.

Unverkennbar ist im sozialen Rahmen eines Klassenquerschnitts die Rolle des Lehrers die eines Beurteilers, Zensors, Attributors und eines Prädikaten-, häufig eines komparativen Prädikatenzuweisers, so daß seine individuell gefärbte Weise des Umgangs mit dergleichen Informationen großen Einfluß auf die Selbstwahrnehmung der Schüler haben dürfte (LORENZ 1975). Nicht minder die Beurteilungen durch die anderen Klassenmitglieder. Und zu oft liegt als Vergleichsperspektive der Klassendurchschnitt zu Grunde, eine soziale Bezugsnorm, die dem leistungsschwächeren Schüler wenig Hoffnung läßt, Verbesserungen seiner Leistung überhaupt je wahrzunehmen. Demgegenüber propagiert RHEINBERG (1980) die Verwendung einer motivationsförderlichen individuellen Bezugsnorm, bei der ein neues Leistungsergebnis einer Person mit einem früheren derselben Person verglichen wird (intraindividuell und anstrengungsanregend).

5.2. SONDERPÄDAGOGISCHE FRAGEN UND BISHERIGE EMPIRISCHE BELEGE

Da lernbehinderte Sonderschüler fast immer auch zuerst schlechte Schüler, Schulversager der Regelschule gewesen sind, sind vermutlich die Möglichkeiten zum Aufbau eines positiven schulbezogenen und evtl. auch generellen Fähigkeitsselbstkonzeptes nicht gerade günstig gewesen. Entwickeln also lernbehinderte Sonderschüler ein pessimistisches oder ein unrealistisches Fähigkeitsselbstkonzept oder ist es von Einschätzungen gleichaltriger Regelschüler nicht abgehoben? Dies ist eine Frage unserer Untersuchung. Eine weitere, was für eine Leistungsmotivausprägung findet sich vorwiegend bei Lernbehinderten? Sind sie vielleicht be-

sonders mißerfolgsmotiviert wegen der schulisch vorwiegend negativen Erfolgsbilanz während der Grundschulzeit? Damit zusammenhängend die weiteren Fragen: ist das Anspruchsniveau-Verhalten unrealistischer und finden sich die typischen Kausalattribuierungsvoreingenommenheiten Mißerfolgsmotivierter? Erstaunlicherweise finden sich in der sonderpädagogischen Literatur dazu nicht allzu viele - erst allerneuestens etwas mehr - Hinweise, die sich aus empirischen Untersuchungen ableiten.

SCHERER & SCHLIEP (1974) fanden bei Vergleich zweier bzgl. Intelligenz (PMA) parallelisierter Gruppen von lernbehinderten Sonderschülern (SS) der 5. Klasse (N = 12) und von Hauptschülern (HS) der 5. Klasse (N = 22) sehr signifikant höhere Werte der SS für die Furcht-vor-Mißerfolg-Komponente und sehr signifikant geringere Werte in der 'Netto-Hoffnung' (Hoffnung auf Erfolg minus Furcht vor Mißerfolg, HE minus FM). Außerdem ergaben sich im Anspruchsniveau-Versuch für SS eine signifikant höhere Zieldifferenz (absolute Abweichungen der Zielwahl vom vorherigen Leistungsniveau) und erheblich häufigere atypische Anspruchsniveau-Verschiebungen (Senken nach Erfolg oder Erhöhen nach Mißerfolg). Asymmetrien in der Kausalattribuierung deuteten sich allerdings nur tendenzweise an: höhere Zufallsattribuierung nach Erfolg der SS, höhere Anstrengungs- und Schwierigkeitsattribuierung nach Erfolg der HS. Die Autoren interpretieren den FM-Befund als Folge der mißerfolgsgetönten Lernerfahrungen der SS als frühere schlechte Grundschüler im Sinne einer ungünstigen Sekundärsymptomatik. Als motivtypische Nebenerscheinung werden das unrealistische Zielsetzungsverhalten und die höhere externale Erfolgsattribuierung gesehen.

In einer weiteren Untersuchung wurden von RHEINBERG & ENSTRUP (1977) 72 lernbehinderte SS der Klassen 4 bis 9 mit 93 Grund/Hauptschüler gleicher Klassenstufe, die zuvor aus einer Gesamtstichprobe von etwa 500 Schülern bezüglich PSB-Intelligenz parallelisiert worden waren, hinsichtlich ihres Begabungsselbstkonzeptes, ihrer Prüfungsängstlichkeit (PA, AFS) und ihrer Leistungsmotivausprägung (LM-Gitter von SCHMALT) verglichen. Überraschend für mich, aber erwartet von den Autoren ergab sich ein klar höheres Selbstkonzept der Begabung und eine deutlich geringere Prüfungsangst sowie tendenziell geringere manifeste Angst für die SS bis Klasse 7,in den beiden oberen Klassen gab es keine Unterschiede mehr. Bei den Leistungsmotiv-Werten ergab sich über alle Klassenstufen von 4 nach 9 hinweg ein drastischer Abfall der Hoffnung-auf-Erfolg-Komponente (HE) sowie - dadurch bewirkt - bei den Netto-Hoffnungs-Kennwerten, wobei sich in der Tendenz (p kleiner .07) etwas höhere NH2-Werte der SS ergeben. Die Autoren interpretieren ihre Befunde als Auswirkung unterschiedlicher Bezugsgruppenzugehörigkeit beider Schülergruppen. In ihrer Schule stehen die relativ intelligenzstarken SS vergleichsweise günstig ihren Mitschülern gegenüber, die relativ intelligenzschwachen HS in ihrer Schule aber vergleichsweise ungünstig ihren Mitschülern gegenüber. RHEINBERG & ENSTRUP nehmen gleichzeitig Stellung gegen eine Stigmatisierungshypothese, wie sie etwa von LÖSEL (1975) vertreten und aus GOFFMANS Stigmabegriff und einem dahinterstehenden 'labeling'-Ansatz abgeleitet ist. Danach sollten Sonderschüler ihr Selbstbild abwerten, weil ihr gesellschaftlicher Randgruppenstatus negative Bedeutungszuschreibungen

von außen erfährt, und sollten ihre Fähigkeiten generell geringer bewerten. Aber, wie man sieht, trifft das nicht zu.

In einer ebenfalls Bochumer Studie von KRUG & PETERS (1977) wurden ähnliche Schülergruppen (40 Sonderschulneuzugänger und 33 Grundschüler 4. Klassen mit vergleichbarer Intelligenz) mit den gleichen Verfahren untersucht und verglichen, jedoch im zeitlichen Längsschnitt, und zwar zu Beginn des Schuljahres der Sonderschulüberweisung (in SfL), in der Mitte und am Ende dieses Jahres. Das Begabungsselbstkonzept der SS stieg stetig sehr signifikant an, bei den GS blieb es unverändert. PA und MA der SS fallen kontinuierlich ab, die Werte der GS bleiben ebenso gleich. Auch FM und NHl der SS verändern sich positiv, die Furcht vor Mißerfolg nimmt ab, die Netto-Hoffnung dagegen zu, bei den GS unveränderte Werte oder gegenläufige Tendenz. Damit wird der Bezugsgruppeneffekt bestätigt, die Stigmatisierungsannahme hingegen verworfen.

KRAMPEN & ZINSSER (1981) fanden ebenfalls einen bedeutsamen Anstieg fachspezifischer Fähigkeitsselbsteinschätzungen für Deutsch und Mathematik sowie im Untertest 'Konvergentes Denken' der SEARS-SELF-CONCEPT INVENTORY SCALE bei einer Gruppe von Schülern (N = 21), die am Ende ihres letzten Grundschul- bzw. Hauptschuljahres und 6 Wochen nach Eintritt in die SfL untersucht worden war.

BORCHERT (1980) verglich 37 SS und ebenso viele HS vergleichbarer Intelligenz der 8. u. 9. Klasse und fand keine Unterschiede im mit einem Polaritätsprofil ermittelten SK, im AV-Wert (Anstrengungsvermeidung, ROLLETT & BARTRAM 1977) und der PA, aber leicht erhöhte Werte in MA (Manifeste Angst, AFS, WIECZERKOWSKI u.a. 1977) bei den SS.

Wie in RHEINBERGS Untersuchung verwischen sich die Unterschiede zwischen den älteren Schülergruppen, in den Klassen 8 und 9 haben SS keine günstigeren Werte mehr.
Schließlich seien noch zwei Studien von LAUTH & WOLF (1979) und LAUTH & SCHWARZ (1980) erwähnt, in denen einmal 27 HS und 34 lernbehinderte, etwa 13-jährige SS hinsichtlich ihres schulleistungsbezogenen Attribuierungsverhaltens und zum zweiten je 30 9-jährige GS und SS hinsichtlich ihres Anspruchsniveau-Verhaltens verglichen wurden.
Im ersten Fall zeigte sich - nur in teilweiser Übereinstimmung zu typischen Attribuierungsmustern Erfolgs- bzw. Mißerfolgsmotivierter - ein z.T. eher mißerfolgsorientiertes, z.T. eher erfolgsorientiertes Attribuierungsverhalten der SS:
Sie begründen

- Erfolg tendenziell weniger mit Begabung und signifikant mehr mit Zufall, aber unerwartet auch mehr mit hoher Anstrengung als HS;
- Mißerfolg unerwartet mehr mit mangelnder Anstrengung als HS.

Die Autoren interpretieren zwar auch eine höhere Attribuierung der SS auf mang. Begabung im Mißerfolgsfall, dies kann jedoch der aufgeführten Tabelle nicht entnommen werden und muß zunächst offen bleiben. Die unerwartet höhere Anstrengungsattribuierung wird als Defensiv-Haltung (im Zusammenhang mit Mißerfolg), aber auch als Möglichkeit der SS zu zukunftsperspektivisch positiver Auseinandersetzung mit Leistungsanforderungen interpretiert.
In der zweiten Untersuchung findet LAUTH deutlich geringere Präferenzen der SS für mittlere Zieldiskrepanz-Werte und eine Tendenz zu extrem po-

sitiven und extrem negativen ZD. Außerdem ergeben sich signifikant höhere Zieldifferenzen, was zusammenfassend als unrealistischeres Zielsetzungsverhalten der SS gegenüber GS interpretiert werden kann. LAUTH verweist deshalb auf die Vermutung der höheren Mißerfolgsorientiertheit der SS und erklärt den Bezugsgruppeneffekt (RHEINBERG u.a.) als stichprobentypisch für relativ intelligenzstarke SS und relativ intelligenzschwache HS oder GS. Dies stellt aber nicht die vorhandene Leistungsbreite in der SfL und der Haupt- oder schon gar nicht der Grundschule dar.

Zu TAT-ermittelten LM-Maßen von SS liegen sonst noch eine Untersuchung von GROSS u.a. (1973, zit. n. WITTOCH 1979, S. 28) und eine von MIEßLER (1976) vor, die übereinstimmend sowohl niedrigere HE- als auch FM- und logischerweise auch niedrigere NH-Werte finden. Nur vorsichtig wird dies als Hinweis auf geringere Motivation interpretiert, und WITTOCH vermutet - die Ergebnisse GROSS' interpretierend - wegen der stärker herabgesetzten Erfolgstendenz ein Überwiegen der Mißerfolgsorientierung der lernbehinderten SS.

5.3. SPEZIELLE UNTERSUCHUNGSFRAGEN UND HYPOTHESEN

Aus den nicht gerade einheitlichen Befunden ergibt sich m.E. die Notwendigkeit für eine sonderpädagogisch-psychologische Untersuchung der Leistungsmotivation und ihrer Verhaltenskorrelate

- Zielsetzungsverhalten (AN)
- Attribuierungsverhalten
- Anstrengungsvermeidungsverhalten (AV)
- fachspez. Fähigkeitsselbsteinschätzung
- allgemeine Fähigkeitsselbsteinschätzung

und zwar in einer Stichprobe, die

- die ganze Breite des Spektrums der SfL (leistungsstarke und leistungsschwache) Schüler

sowie auch die ganze Breite des HS-Spektrums (als Vergleichsgruppe) erfaßt;
- zudem größere Schülerzahlen umfaßt und repräsentativer ist, und mehrere Klassenstufen der beiden Schultypen wegen möglicher Entwicklungseffekte berücksichtigt.

Als globale Hypothesen sollen, nicht um sie im Sinne eines Entscheidungsexperiments zu falsifizieren oder zu verifizieren, sondern um sie in einer breit angelegten Erhebungsstudie empirisch tragfähiger zu konkretisieren, formuliert werden:

- bzgl. der Leistungsmotivausprägung kann nur ein Alterseffekt (jüngere höhere, ältere geringere Werte) angenommen werden; evtl. kann dieser Trend bei SS anders als bei RS verlaufen; im Vergleich der SS mit den RS kann aus oben abgeleiteten Überlegungen zur Verarbeitung von Mißerfolg am ehesten eine höhere FM-Komponente (sozusagen ohne Bezugsgruppeneffekt) angenommen werden; weitere Voraussagen wären zu spekulativ.

- Das Zielsetzungsverhalten der SS wird unrealistischer ausfallen können, d.h. höhere Zieldifferenzen (ZDiff), Zielerreichungsdifferenzen (ZEDiff) und evtl. eher negative Zieldiskrepanzen (ZD) sowie Zielerreichungs-Diskrepanzen (ZED); außerdem relativ häufigere atypische AN-Verschiebungen nach Erfolg und Mißerfolg und starre AN-Setzungen nach Erfolg, jedoch evtl. geringere nach Mißerfolg.

- Bei den Kausalattribuierungen muß mit im Verhältnis zu RS verringerten Begabungsattribuierungen der SS nach Erfolg, mit erhöhten nach Mißerfolg kann - den bisher vorliegenden Befunden nach - jedoch nicht gerechnet werden; dagegen sollten sich bei Erfolg höhere Zufalls-

attribuierungen der SS ergeben;

- Bei den Fähigkeitsselbstkonzepten muß getrennt werden zwischen fachbezogenen, rein schulischen und einem mehr generellen; bezüglich des letzteren können höhere Werte der jüngeren SS, bei den älteren Schülern jedoch keine Unterschiede zwischen den Schultypen erwartet werden; bei den fachbezogenen Fähigkeitseinschätzungen sollten sich geringere Ausprägungen bei den SS ergeben.

6. DIE ERFASSUNG DER UNTERSUCHUNGSVARIABLEN

Die überwiegende Anzahl der Variablen wurde mit Hilfe von teils standardisierten Fragebögen erhoben, die die Schüler selbst auszufüllen hatten. Dazu erhielt jeder Schüler eine kartonierte Mappe, auf der er seinen Vornamen, ggf. die beiden Anfangsbuchstaben des Nachnamens vermerken sollte. Die in einer Sitzung zuerst bearbeiteten Verfahren waren jeweils schon eingelegt, die sich anschließenden wurden von einigen Schülern verteilt, wenn sie sich dafür gemeldet hatten. Jede Sitzung in jeder Klasse dauerte zwei Schulstunden. In den jüngeren Sonderschulklassen 5 und 7 wurden 4, in den älteren Sonderschulklassen sowie den Grund- und Hauptschulklassen 3 Sitzungen benötigt. Untersuchungsleiter (UL) war immer der Autor, drei Lehrer der SfL und zwei Lehrer der GS hatten den Wunsch geäußert, dabei sein zu dürfen; sie wurden gebeten, im hinteren Klassenraum sich lesend oder ähnlich zu beschäftigen, ohne einzugreifen. Möglichst wurden die Sitzungen auf die ersten 4 Schulstunden verteilt, was in den Sonder- und Grundschulen mehr möglich war oder möglich gemacht wurde als in der Hauptschule.

Zur Projektion von Bildvorlagen wurde in jeder Klasse ein Tageslichtschreiber verwendet. Und zwar wurde vor jedem Verfahren das erste Blatt der Vorlage projiziert, im Gespräch die Bearbeitungsweise verdeutlicht und die Anweisung vor der Durchführung mit fast immer den gleichen Worten vom UL knapp, aber präzise wiederholt. Auf jedem Testbogen war nur eine superkurze Testanweisung (nicht mehr als ein Satz) formuliert, alles andere wurde mündlich instruiert und auf der projizierten Vorlage mit dem Zeigestock verdeutlicht. Obwohl man dagegen Bedenken wegen evtl. eingeschränkter Durchführungsobjektivität geltend machen kann, wiegt m.E. der Vorteil mehr, daß man dadurch sehr erfolgreich frühzeitig auftretenden Mängeln in der Konzentration und Mitarbeitsbereitschaft besonders in den jüngeren SS-Klassen begegnen konnte. Nach Rückfrage bzgl. Verständnisses der Anweisung wurde vom UL jeder Satz eines Fragebogens vorgelesen und danach von allen zustimmend oder ablehnend angekreuzt. Diese Methode wurde bei allen Fragebögen und in allen Klassen ausnahmslos angewendet, und sie war notwendig, um bestehende Lesefertigkeitsunterschiede auszugleichen. Neben direkten Fragebögen kamen auch zwei Leistungstests (AN-Versuch als eine Art Zahlensymboltest und Coloured Progressive Matices, CPM von RAVEN) und zur Selbsteinschätzung bzgl. Potenz, Aktivität und Valenz Skalierungen zum Einsatz. Zur Zeitbegrenzung beim AN-Versuch wurde eine etwa tellergroße Stoppuhr verwendet.

Von den Klassenlehrern wurden die letzten Zeugnisnoten in Deutsch und Mathematik erfragt sowie Schätzurteile zu einigen Verhaltensaspekten der Schüler sowie zur vermeintlichen Selbsteinschätzung der Schüler erbeten.

Die Reihenfolge der einzelnen Verfahren war im wesentlichen vorgegeben aufgrund der Bearbeitungsökonomie, der Belastbarkeit und unter Berücksichtigung von Abwechslung im Ablauf:

1. Tag	Variable
LM-Gitter (SCHMALT) 1. Teil	(Leistungsmotiv)
AN-Versuch	(Zielsetzungsverhalten)
FSK (WAGNER)	(Fragebogen zum allgem. Selbstkonzept)

2. Tag	Variable
LM-Gitter (SCHMALT) 2. Teil	(Leistungsmotiv)
SKAL - POT, ACT, VAL	(skalierte allgem. Selbsteinschätzung)
SKM - Mathematik (JOPT)	(fachspez. Selbstkonzept)
SKD - Deutsch (JOPT)	(fachspez. Selbstkonzept)
AVT (ROLLETT & BARTRAM)	(Anstrengungsvermeidung)

3. Tag	Variable
KA - schulbezogen	(Kausalattribuierung)
CPM (RAVEN)	(Intelligenz)
SK (PIERS & HARRIS)	(offens. u. defens. allgem. Selbstkonzept
SEV/SET - Verbliste	(handlungsbezogenes Selbstkonzept)

Die Verfahren wurden aber zeitlich so hintereinander gefügt, daß möglichst keine Eile entstand. Die letzten Teile der Tagespakete wurden in den jüngeren SS-Klassen meist nicht geschafft und deshalb in einer vierten Sitzung appliziert.

6.1. LEISTUNGSMOTIVATION

Das verwendete LM-Gitter (SCHMALT 1976) ist ein semiprojektives Verfahren, in dem die Vp zu 18

nach 6 verschiedenen Handlungsbereichen gegliederten Bildsituationen jeweils 18 leistungsthematische Statements auf Zustimmung oder Ablehnung zu prüfen und entsprechend anzukreuzen hat.

Er fühlt sich wohl dabei.	
Er denkt „Wenn das schwierig ist, mache ich lieber ein anderes Mal weiter."	X
Er glaubt, daß er das schaffen wird.	X
Er denkt „Ich bin stolz auf mich, weil ich das kann."	C
Er denkt „Ob auch nichts falsch ist?"	C
Er ist unzufrieden mit dem, was er kann.	
Er wird dabei müde.	
Er denkt, „Ich frage lieber jemanden, ob er mir helfen kann."	
Er denkt „Ich will das einmal können."	
Er glaubt, daß er alles richtig gemacht hat.	
Er hat Angst, daß er dabei etwas falsch machen könnte.	
Das gefällt ihm nicht.	
Er will nichts verkehrt machen.	
Er will mehr können als alle anderen.	
Er denkt „Ich will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist."	
Er will lieber gar nichts tun.	
Er denkt „Wenn das sehr schwer ist, versuche ich das bestimmt länger als andere."	
Er denkt, er kann das nicht.	

Übungssituation

Abbildung 18:

Übungssituation mit den 18 Statements des LMG (nach SCHMALT 1976).

Aus kritischen Hinweisen zur praktischen Verwendung des Verfahrens (PEEZ u.a. 1980, HÖLTER 1978) zog ich die Berechtigung, leichte Modifikationen vorzunehmen. Die Statements wurden nach Vorschlag HÖLTERS, der damit verhaltensauffällige Schüler untersuchte, direkt in die 1. Person transponiert und die Testvorgabe in zwei Serien zu je 9 Bildern gegliedert. Seine Ergebnisse weisen darauf hin, daß nur wenig Reliabilitäts- und vermutlich kein Validitätsverlust auftritt.

LM

Welche Sätze treffen als Überschriften für das gezeigte Bild zu?

BILD

Das Kind denkt:	so ankreuzen X
1. das mache ich aber gerne	
2. wenn das schwer ist, dann mache ich lieber ein anderes Mal weiter	
3. ich glaube, das schaffe ich auch	
4. ich bin stolz auf mich, weil ich das kann	
5. hoffentlich habe ich nichts falsch gemacht	
6. ich bin unzufrieden mit dem, was ich kann	
7. ich werde müde dabei	
8. ich frage lieber jemanden, ob er mir helfen kann	
9. ich will das einmal können	
10. ich glaube, ich habe alles richtig gemacht	
11. ich habe Angst, daß ich dabei etwas falsch machen könnte	
12. das gefällt mir nicht	
13. ich will nichts falsch machen	
14. ich will mehr können als alle anderen Kinder	
15. ich will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist	
16. ich will lieber gar nichts tun	
17. das ist aber schwer; ich versuche das bestimmt länger als andere Kinder	
18. das kann ich nicht	

Tabelle 7:

Modifizierte Statements des LMG (in Anlehnung an HÖLTER 1978)

Als Einzelkennwerte lassen sich nach SCHMALT (1976) folgende drei Tendenzen ermitteln

- HE ('Hoffnung auf Erfolg als Konzept guter eigener Fähigkeit und erfolgszuversichtliche Bewältigung eher schwieriger Aufgaben')
- FM1 ('Furcht vor Mißerfolg als Konzept mangelnder eigener Fähigkeit und Initiation von Handlungen zur Abwendung von Mißerfolg')
- FM2 ('Furcht vor Mißerfolg bes. dessen sozialen Konsequenzen')

Durch Addition erhält man zwei Kennwerte, die die 'Gesamtmotivstärke' ausdrücken:

GM1 = HE + FM1

GM2 = HE + FM2

Durch Subtraktion erhält man zwei weitere Kennwerte, die die vorwiegende Richtungstendenz der Leistungsmotivation ('Netto-Hoffnung') angeben:

NH1 = HE - FM1

NH2 = HE - FM2

Das Verfahren ist vorwiegend für Schüler 3. - 5. Klassen als Gruppentest konzipiert und standardisiert sowie normiert. Die Auswertung erfolgt objektiv über Auszählung der angekreuzten HE-und FM-Statements und deren Summierung über alle Bilder.

HE-Statements sind	4, 9, 14, 15 u. 17,
FM1-Statements sind	2, 6, 8, 12, 16, 18,
FM2-Statements sind	5, 7, 11, 13.

Die Statements 1, 3, 10 bleiben aus itemanalytischen Gründen (unbedeutende Kommunalität, Mehrdimensionalität und negative Polung) unberücksichtigt.

6.2. ANSPRUCHSNIVEAU

Die Vorlagen für das Verfahren in Form eines Zahlensymboltests wurden selbst entworfen und hergestellt. Abbildung 19 zeigt das Vorlagenblatt.

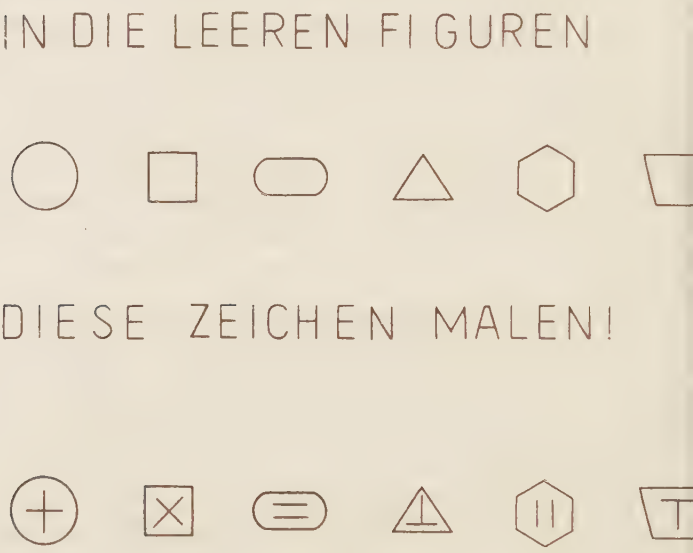


Abbildung 19:
Vorlagenblatt zum AN-Versuch

Jede Vp erhielt mit dem Vorlagenblatt 7 Bearbeitungsblätter, auf denen jeweils sechs 10-er-Reihen solcher unausgefüllter Figuren waren. Die ersten zwei Blätter dienten der Übung, eines ohne Zeitbegrenzung, das zweite mit, um so eine Bezugsleistung für die erste Zielwahl (auf dem dritten leeren Blatt) zu erhalten. Die Zielwahl war immer im Anschluß an einen Durchgang auf dem nächsten leeren Blatt in Form eines deutlichen Hakens zu

markieren. Die Aufgabe der Schüler bestand also in möglichst raschem Ausfüllen der leeren Figuren (mit Verwendung der Vorlage) und im Vorausschätzen, wie man beim nächsten Durchgang abschneiden würde (Zielwahl).

So lassen sich sechs Leistungswerte (Anzahl der bearbeiteten Zeichen auf Blatt 2 bis 7) und fünf Zielwahlen (Anzahl der Figuren bis zum 'Schätzbalken') nachträglich aus jeder Blätterserie ermitteln. Aus diesen Rohwerten lassen sich jeweils folgende Kennwerte bilden (nach HECKHAUSEN 1963 und MEYER 1969):

- 5 Zieldiskrepanzen (ZD als positive oder negative Abweichungen der nachfolgenden Zielwahl von dem vorhergehenden Leistungswert; geht die Zielwahl darüber hinaus, ist ZD positiv, und verweist auf eine optimistische Einschätzung zukünftiger Leistungsmöglichkeiten, bleibt sie dahinter zurück, ist ZD negativ und verweist eher auf betont vorsichtige, defensive Einschätzung zukünftiger Möglichkeiten);
- 5 Zieldifferenzen (ZDIFF als absolute Abweichung der Zielwahl von dem vorhergehenden Leistungswert);
- 5 Zielerreichungsdiskrepanzen (ZED als positive oder negative Abweichung des nachfolgenden Leistungswertes von der vorhergehenden Zielwahl; geht die Leistung über die Zielwahl hinaus, ist ZED positiv und verweist auf bessere Leistungsmöglichkeiten als eigentlich vorausgeschätzt, bleibt die Leistung hinter der Zielwahl zurück, ist ZED negativ und verweist auf geringere Leistungsmöglichkeiten als zuvor geschätzt);

- 5 Zielerreichungsdifferenzen (ZEDIFF als absolute Abweichung der Leistung von der vorhergehenden Zielwahl).

Aus jeder Serie von fünf Werten wurde pro Schüler die durchschnittliche ZD, ZED, ZDIFF und ZEDIFF gebildet. MEYER (1973) untersuchte die Realistik des Zielsetzungsverhaltens auch durch Analyse sog. 'starrer Reaktionen' und 'atypischer Verschiebungen'. Erstere liegen vor, wenn trotz Erfolg oder Mißerfolg die gleiche Zielwahl wie vorher beibehalten wird. Letzteres liegt vor, wenn nach Erfolg die Zielwahl gegenüber vorher gesenkt oder nach Mißerfolg erhöht wird. JUCKNAT (1938) hatte wie erinnerlich die gegenläufigen Reaktionen als typische AN-Verschiebungen beschrieben. Für starres und atypisches AN-Verhalten nach Erfolg und nach Mißerfolg wurden die relativen Häufigkeiten pro Schülergruppe gebildet. Solche Reaktionen treten insgesamt meist nicht sehr häufig auf (SCHMALT 1976), und auch ihre Operationalisierung ist möglicherweise nicht unproblematisch (MEYER 1973). Wir definierten die Bedingung Erfolg als ZED größer oder gleich 0, die Bedingung Mißerfolg als ZED kleiner 0.
Bei der Auswertung wurde die Richtigkeit der Zeichensubstitution nur ganz grob überprüft und ansonsten die Anzahl der Zeichen ausgezählt. Die mit einer großen, gut sichtbaren Stoppuhr gemessene Zeit für jeden Durchgang wurde nach Vorversuchen folgendermaßen festgelegt:

GS u. 5. Klassen	60 sec
7. Klassen	50 sec
9. Klassen	45 sec

Ein leichter 'ceiling-Effekt' unter diesen Zeitbedingungen in einer 9. HS-Klasse wurde durch wunsch-

gemäße Ausgabe eines zusätzlichen Bearbeitungsblattes für die letzten Durchgänge bei drei Schülern abgebaut. Die Durchführung dieses Versuches hat ausnahmslos in allen Klassen am meisten Spaß für die Schüler gemacht.

6.3. KAUSALATTRIBUIERUNG

Dazu wurde selbst ein Fragebogen 'WARUM?' mit acht schulisch relevanten Leistungssituationen, die doppelt, einmal erfolgreich, zum andern erfolglos ausgelegt waren, entworfen. Drei Situationen waren einem Fragebogen von SCHERER (1972) entnommen. Zu jeder Situation waren in permutierter Reihung die vier WEINERschen Kausalfaktoren - in ein sprachlich sehr knappes, griffiges Statement verpackt - vorgegeben, deren Wichtigkeit zu skalieren und entsprechend anzukreuzen war, mindestens ein Kreuz, maximal vier Kreuze pro Kausalfaktor, insgesamt zehn Kreuze pro Situation. Die Simultanbeachtung aller Faktoren wurde durch die kurzen Formulierungen der Gründe und durch flottes Hintereinanderlesen durch den UL besonders begünstigt; im Anfang kam immer mehrmals der Hinweis, erst alle Gründe zu hören, dann den wichtigsten mit vier Kreuzen zu versehen, dann den nächsten mit drei usw. In den insgesamt 16 Fragen waren also 160 Kreuze zu setzen. Die Auswertung erfolgt durch Auszählen nach acht Dimensionen

im Erfolgsfall	im Mißerfolgsfall
gute Begabung	mangelnde Begabung
hohe Anstrengung	zu wenig Anstrengung
geringe Schwierigkeit	hohe Schwierigkeit
Zufall (Glück)	Zufall (Pech)

Damit lassen sich acht einzelne Kennwerte berechnen:

B+ B- A+ A- S+ S- Z+ Z-

Diese lassen sich noch verschiedentlich zusammenfassen : internal, external, stabil, variabel, B, A, S, Z.

Einige Fragen, warum Dir in der Schule etwas gelingt oder nicht ...

(Im Kästchen ankreuzen:					
	wichtigster Grund	X	X	X	X	4
	nächstwichtiger Grund	X	X	X		3
	weniger wichtiger Grund	X	X			2
	am wenigsten wichtiger Grund	X				1
1. Du hast ein sehr gutes Diktat geschrieben. W A R U M ?	war ja leicht!					
	schreib ich immer gut!					
	hab Glück gehabt!					
	hab mir Mühe gegeben!					
2. Du hast eine Frage des Lehrers nicht genau gehört, gibst aber doch die richtige Antwort. W A R U M ?	war zufällig richtig!					
	habe lange nachgedacht!					
	antworte meist richtig!					
	Frage war leicht!					
3. Ein Lehrer sagt zu Dir: "Das hast Du besser als sonst gemacht." W A R U M ?	hab mich noch mehr angestrengt!					
	der Lehrer hat gerade mal gute Laune!					
	war nicht so schwer!					
	meist kann ich nach einiger Zeit alles besser!					
4. Du sitzt an einer Rechen-Aufgabe und kannst sie auch nach langer Zeit nicht lösen. W A R U M ?	Rechnen kann ich nicht gut!					
	Aufgabe war zu schwer!					
	hab mich bei der Aufgabe nicht angestrengt!					
	war zufällig nicht gut aufgelegt!					

KA1

Tabelle 8:
KA-Fragebogen, 1. Seite

6.4. ANSTRENGUNGSVERMEIDUNG

Hier wurde der AVT von ROLLETT & BARTRAM (1977) verwendet, der als standardisiertes und für die Klassen 5 - 9 normiertes Verfahren vorliegt und die Unterskala Anstrengungsvermeidung als Strategie zum Abwehren von Anforderungen der sozialen Umwelt und eine Unterskala Pflichteifer als Be-Bemühung in bestimmten Routinetätigkeiten aufweist. Der AV-Wert und der P-Wert bilden so eine Selbsteinschätzung des Schülers hinsichtlich geringen oder hohen Anstrengungseinsatzes.

6.5. INTELLIGENZ

Diese Variable wurde mit Hilfe des Bunten-Matritzen-Tests (CPM, RAVEN 1965) erhoben, um den Einfluß direkt gemessener intellektueller Leistungsfähigkeit auf das allgemeine Fähigkeitsselbstkonzept abzuschätzen. Hier sind nach Studien von BLEDSOE (1964) und BROOKOVER et.al. (1964) signifikante, aber nicht sehr hohe Korrelationen, nach JOPT (1978) ist dagegen eher kein Zusammenhang zu erwarten. Als Testwert ergibt sich die Summe richtiger Lösungen der 36 sprachfreien Aufgaben, die einen 'reasoning'-Faktor erfassen.

6.6. ALLGEMEINES SELBSTKONZEPT

Zum Einsatz kamen hier zwei standardisierte Fragebögen, die unterschiedliche Aspekte des Selbst erfassen wollen. Der 'Fragebogen zum Selbstkonzept' FSK (WAGNER 1977) ist normiert für 4. - 6. Klassen und erfaßt in 52 Items sechs Unterbereiche eines Selbstkonzepts:

SWG - Selbstwertgefühl
KB - Kontaktbedürfnis
BGA - Betragen gegenüber anderen

EEF - Einschätzung eigener Fähigkeiten
SDÄ - Selbsteinschätzung des Äußeren
BUE - Beliebtheit und Einfluß

Höhere Korrelationen mit Schulleistungsmaßen und Intelligenz (0.23 - 0.49) werden von der Unterskala EEF berichtet, höhere negative mit Angst (PA u. MA, AFS), z.B. von SWG. Jedes Statement dieses Fragebogens soll hinsichtlich des Zustimmungsgrades auf einer Skala mit sechs Abstufungen skaliert werden. Für die GS und 5. Klassen der SS war diese Skalierung zu schwierig, deshalb wurde für diese Schüler eine Alternativbeantwortung eingeführt; die gewonnenen Werte sind natürlich skalenmetrisch mit den anderen (bis zu maximal sechsmal höheren) Werten nicht direkt vergleichbar. Eine entsprechende Hochrechnung bringt nur eine grobe Annäherung.
Der andere Fragebogen ist die 'Piers-Harris Children's Self-Concept Scale' in einer deutschübersetzten und itemanalysierten Fassung von KNAACK & RAUER (1978). Sie verfügt über zwei Dimensionen, eine offensive und eine defensive (SKoff u. SKdef), hat knapp formulierte Statements und kann bereits im 2. Grundschuljahr eingesetzt werden. Die offensive Komponente will das 'Ausmaß positiven Selbstwertgefühls' durch Bejahung positiver Feststellungen über die eigene Person erfassen; die defensive Komponente mehr das 'Ausmaß der Selbstkonzeptintegration' durch Verneinung negativer Feststellungen über die eigene Person. SKdef korreliert hoch negativ mit MA und PA aus AFS und Mutter- und Vaterstrenge der Erziehungsstil-Skala von STAPF u.a. (1972), SKoff positiv mit Mutterunterstützung und mäßig sozialer Erwünschtheit. Dieser Fragebogen

erschien und war auch für jüngere lernbehinderte SS gut geeignet.

6.7. HANDLUNGSBEZOGENES FÄHIGKEITSSELBSTKONZEPT

Dazu wurde eine Verbliste erstellt, die schülerrelevante Alltagstätigkeiten und Handlungsvollzüge in den vier Bereichen

- Verhalten gegenüber anderen Leuten (30 Items)
- Tägliche Pflichtaufgaben (16 Items)
- Spielen, Sport, Hobby (65 Items)
- Schule (25 Items)

zu erfassen versucht.

SET

Was Du gut kannst und was Dir leicht fällt ... (nur unterstreichen)

SPIELEN	SPORT	HOBBY
Ballspielen	radfahren	Hund ausführen
fangen	schwimmen	Aquarium säubern
verstecken	tauchen	Kaninchen füttern
Bude bauen	Boot fahren	Vogel dressieren
Rollschuh fahren	vom Brett springen	stricken
Schlittschuh laufen	Drachen steigen lassen	häkeln
rodeln	auf Kirmes vergnügen	kochen
rennen	Feuer machen	Bilderhefte ansehen
springen	hämmern	Bücher lesen
klettern	sägen	musizieren
Seilspringen	mauern	Schach spielen
schaukeln	schrauben	Karten spielen
im Sand spielen	Modelle bauen	Briefmarken sammeln
hinkeln	Auto waschen	Schallplatten hören
werfen	Fahrrad reparieren	zur Disko tanzen
turnen	basteln	ins Kino gehen
reiten	schaufeln	Radiosendung hören
Tischtennis spielen	umgraben	Fernsehsendung sehen
Federball spielen	Blumen säen	Geburtstag feiern
flippern	Rasen mähen	sich nett anziehen
Billard spielen	Obst pflücken	einkaufen
Moped fahren	etwas pflanzen	

Tabelle 9:

Fragebogen zum handlungsbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept, 1. Seite

Die Schüler sollten anstreichen, welche Tätigkeit sie gut können und ihnen leicht fällt. Die aufsummierten Anstreichungen VGA, PF, SSH und SCH stellen somit Selbsteinschätzungen der Schüler bezüglich ihrer erlebten Handlungskompetenz im häuslichen, außerhäuslichen und schulischen Erlebnisfeld dar.

6.8. SCHULFACHSPEZIFISCHE FÄHIGKEITSSELBSTKONZEPTE

Hier fanden der von JOPT (1978) entwickelte Fragebogen zur Erfassung des fachspezifischen Selbstkonzepts für Mathe (SKM) sowie eine selbstbesorgte Adaptierung dieser Skala für das Fach Deutsch (SKD) Verwendung. Mittlere Korrelationen mit Schulnoten und Intelligenz sind belegt. Der Fragebogen umfaßt jeweils 10 Items, die Gedanken beinhalten über persönliche Voraussetzungen einer Person für schulische Mathematik- und Deutschleistungen und alternativ zu beantworten sind. Für die SS wurde das 10. Item, das Wunschvorstellungen bezüglich des Wechsels auf weiterführende Schulen thematisiert, der Realität entsprechend (zur Hauptschule) umformuliert.

Im Anschluß an diesen Fragebogen wurden noch Globaleinstufungen (über vs. unter Durchschnitt der Klasse) sowie zugehörige Begründungen (stabile vs. variable Kausalattribuierung) und letzte Zeugnisnote, Traumnote und real erreichbare, bessere Note erfragt. Dazu sollten dann noch finale Attribuierungen für eine solche vorgestellte Notenverbesserung (internal vs. external und stabil vs. variabel) und die eingeschätzte Attraktivität guter Noten (alternativ) angegeben werden. Von diesen Einstufungen wurden jeweils die relativen Häufigkeiten der Ankreuzung in den Schülergruppen berechnet.

SKM

Einige Fragen zum RECHEN-Unterricht...	stimmt	stimmt nicht
1. Wenn RECHNEN nicht so schwierig wäre, würde ich es viel lieber machen.		
2. Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, wo man nicht viel RECHNEN muß.		
3. RECHNEN ist ein Fach, das ich gern mache und das mir liegt.		
4. Ich gebe mir bestimmt Mühe, aber mir fällt RECHNEN schwerer als meinen Mitschülern.		
5. RECHNEN würde mir leichter fallen, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde.		
6. Kein Mensch kann alles; für RECHNEN habe ich einfach keine Begabung.		
7. Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um die Lösung für eine Rechen-Aufgabe zu finden.		
8. Bei manchen Sachen in RECHNEN, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vornherein: "Das versteh ich nie."		
9. RECHNEN liegt mir nicht besonders.		
10. Wenn RECHNEN nicht so schwer wäre, wäre ich gern zur Hauptschule oder zur Realschule gegangen.		

Wenn Du Dich einmal mit Deinen Klassenkameraden vergleichst, wie schätzt Du dann Deine Leistungen in RECHNEN ein:

eher über dem Durchschnitt — [über]

Warum stehst Du über dem Durchschnitt?

- Mir liegt das Fach ganz gut, ich bin eher begabt dafür. [begabt]
- oder
- Ich weiß in dem Fach gut Bescheid, weil ich immer dafür geübt habe. [immer geübt]

oder

eher unter dem Durchschnitt — [unter]

Warum stehst Du unter dem Durchschnitt?

- Mir liegt das Fach nicht sehr, ich bin nicht begabt dafür. [nicht begabt]
- oder
- Ich weiß in dem Fach nicht so gut Bescheid, weil ich früher zuviel versäumt habe. [zuviel versäumt]

Wie war Deine letzte Zeugnisnote im RECHNEN? 1 2 3 4 5 6

Welches ist Deine Traumnote im RECHNEN? 1 2 3 4 5 6

Welches ist die Note im RECHNEN, die Du vielleicht schaffen kannst? 1 2 3 4 5 6

Wie könnte das geschehen?

I C H müßte: öfter üben [üben] — mehr Hilfe haben [Hilfe]

mehr Glück haben [Glück] — begabter sein [begabter]

Lohnt es sich für Dich, im RECHNEN eine gute Note zu haben?

[nein] ich halte das auch im späteren Leben für nicht so wichtig.

[ja] später muß man fast in jedem Beruf rechnen können.

Tabelle 10:

Fragebogen SKM zur Erfassung eines fachspezifischen SK für Mathematik (nach JOPT 1978)

6.9. SKALIERTE ALLGEMEINE SELBSTEINSCHÄTZUNG DER PERSON (POTENZ, AKTIVITÄT, VALENZ)

In Anlehnung an ein Verfahren zur Erfassung der intellektuellen Selbsteinschätzung (ISE, BOSSONG 1978) wurden die Schüler-Schätzwerte durch Ankreuzungen auf geometrisch-anschaulichen Dimensionen zwischen zwei extra markierten Extrempolen erhoben, die 'am wenigsten vs. am meisten' benannt wurden. Innerhalb der drei erfragten (und von OSGOOD, 1952, als zentral für die Personwahrnehmung herausgearbeiteten) Dimensionen wurden jeweils drei verschiedene Aspekte erfragt:

Potenz	- etwas können - klug und schlau - stark und mächtig
Aktivität	- etwas unternehmen - flink und wach - draufgängerisch
Valenz	- wertvoll und gut - ehrlich und verläßlich - beliebt

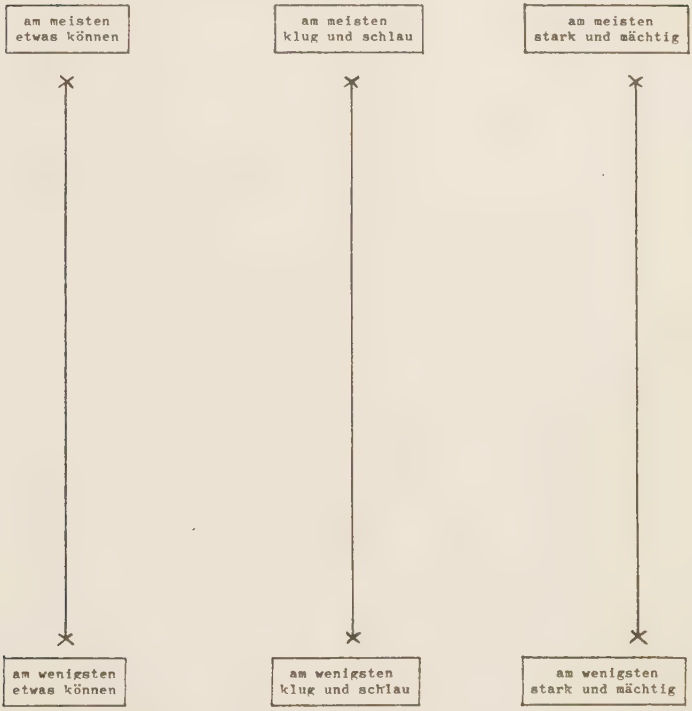
Als Verankerung der Selbsteinschätzung diente der Referenzrahmen der jeweiligen Klasse des Schülers, bzw. die vom Schüler vermutete Rangreihe aller Mitschüler seiner Klasse, in die er sich hinsichtlich der verschiedenen Eigenschaften und Verhaltensbereiche einordnen mußte. Die gemessene Höhe der Ankreuzung (Skalenwerte 1 - 15) jedes Schülers entsprach demnach der Rangposition, die er selbst sich im Klassenverband zuschrieb. So kam es zu folgenden neun Kennwerten: PKKÖN, PKKLU, PKSTA, AKUNT, AKFLI, AKDRA, VKWER, VKEHR und VKBEL (PK für Potenz, AK für Aktivität und VK für Valenz jeweils im Klassenbezug, deshalb das angehängte K).

POT

Wie ich bin im Vergleich zu meinen Klassenkameraden ...

(auf dem Strich einzeichnen,
wo Du wohl stehst)

Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am meisten tut oder ist.



Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am wenigsten tut oder ist.

Abbildung 20:

Vorlage für eine skalierte Selbsteinschätzung der Person, Blatt 1

Im Verlauf der Untersuchung kam die Idee, einen zweiten Referenzrahmen zur Selbsteinschätzung einzuführen, nämlich die vom jeweiligen Schüler bevorzugten oder natürlichen Interaktionspartner wie Freunde, Verwandte, Bekannte, Eltern, Geschwister (sog. 'significant others' nach SULLIVAN, 1947). In den höheren SS-Klassen und HS-Klassen konnte dieser Perspektivenwechsel - dem eigenen Eindruck nach- vermittelt werden, in den jüngeren SS-Klassen und im 3. Schuljahr der GS wäre dies nur unter Verwendung neuer Testvorlagen möglich gewesen und wurde, weil die nicht mehr zu beschaffen waren, dort nicht (oder nur in einer Klasse) durchgeführt. Wo es durchgeführt wurde, kam es noch einmal zu neun Kennwerten, die analog zu den klassenbezogenen mit PS..., AS... und VS... (S für 'signifikante andere') bezeichnet wurden.

6.10. LEHRERSCHÄTZURTEILE

Die Lehrer wurden gebeten, auf einer fünfstufigen Skala (++ + ± - --) jedes Schülers

- außerschulische Fähigkeiten,
- Intelligenz,
- Anstrengungsfähigkeit,
- Sachinteresse,
- persönlich - moralisches und
- persönlich - soziales Verhalten

zu beurteilen. Ferner in gleicher Weise die wahrgenommene Selbsteinschätzung jedes Schülers bzgl. seiner(s)

- schulischen Fähigkeiten,
- außerschulischen Fähigkeiten,
- Begabung,
- Selbstwertgefühls,
- Beliebtheit und
- äußeren Erscheinung

einzustufen.

Zu dieser Beurteilung sahen sich alle 19 Sonderschullehrer, die beiden Grundschullehrer, aber nur zwei von sechs Hauptschullehrern in der Lage.

Die Schätzurteile wurden hernach in eine analoge numerische Skala (++ = 5, -- = 1) transponiert und so zur Mittelwertberechnung verwendet. Außerdem sollten die Lehrer die Richtungstendenz der Leistungsmotivation jedes Schülers als erfolgsorientiert vs. mißerfolgsorientiert (E vs. M) sowie das schulische Anspruchsniveau als pessimistisch, realistisch oder optimistisch beurteilen.

6.11. DATEN AUS DER SCHÜLERSTATISTIK

Von den Klassenlehrern wurden ferner Angaben zum Alter der Schüler, zum Beruf des Vaters oder der Mutter, bei den SS zusätzlich zu Datum und IQ-Angabe des SAV-Gutachtens und zur Sonderschulbesuchsdauer in Jahren erbeten, ferner die letzten Zeugnisnoten für Deutsch, Mathematik (u. Englisch) erfragt. Als Altersangabe für die Schüler wurde die Anzahl der Lebensmonate erfaßt und verrechnet. Die Berufsangaben der Eltern wurden nach den Kriterien von KLEINING & MOORE (1968) den fünf vorgeschlagenen Stufen für soziale Schichten zugewiesen (obere Schichten, mittlere Mittelschicht, untere Mittelschicht, obere Unterschicht und untere Schichten).
Die Zeugnisnoten der GS und SS sowie HS der 5. Klasse wurden so, wie sie angegeben waren, zur Verrechnung verwendet. Die Mathe-Noten der 7. u. 9. Klassen der Hauptschule mit verschiedenen Leistungsstandards (E-Kurs vs. G-Kurs) wurden durch eine Verminderung der E-Notenwerte um den konstanten Faktor 1 auf ein grob vergleichbares Niveau der Grundkursleistungen transformiert.

Aus Deutsch-Notenziffer und Mathematik-Notenziffer wurde auch eine Durchschnittsnote als Kennwert für generelle Schulleistungsfähigkeit berechnet.

6.12. STICHPROBE

Als Untersuchungskollektiv waren zunächst beide Lernbehinderten-Sonderschulen der Stadt Bergkamen, meines Heimatortes, sowie eine Grund- und Hauptschule ebendort vorgesehen worden. Zu dreien bestanden Kontakte im Rahmen des Psychodiagnostischen Praktikums der Abteilung für Sondererziehung und Rehabilitation oder der Arbeit der Sonderpädagogischen Beratungsstelle der damaligen PH-Ruhr. Bei Zweizügigkeit der Sonderschulen hätten nur ca. 20-30 SS pro Klassenstufe zur Verfügung gestanden. Wegen des Charakters einer mehr erhebenden Studie schien uns das zu wenig. Deshalb wurden noch die verbliebene SfL im nördlichen Kreisgebiet (Werne) und eine der beiden verbliebenen Lernbehinderten-Schulen im südlichen Kreisgebiet (Unna, gesamt) des Kreises Unna nach entsprechenden unproblematischen Kontakten einbezogen. So waren außer der SfL in Kamen alle Lernbehinderten-Schulen des Stammgebietes des Kreises Unna in der SS-Stichprobe vertreten. Für die GS und HS gilt diese Repräsentativität für fast das ganze Kreisgebiet freilich nicht, denn allein im Stadtgebiet Bergkamen gibt es 9 Grund- und 6 Hauptschulen.
Als Klassenstufen wurden unter Berücksichtigung der Lesefähigkeit als jüngste bei den Regelschülern (RS) dritte Klassen der Grundschule und bei den SS fünfte Klassen ausgewählt. Bei den HS sind ohnehin fünfte Klassen die jüngsten. Um einen Altersquerschnitt zu haben, wurden noch 7. und 9. Klassen ausgewählt. Die beiden Grundschulklassen (ein drittes und ein viertes) fallen altersmäßig aus dem

Rahmen, sind aber interpretationshalber mit einbezogen worden.
Insgesamt gingen bei den SS

- sechs 5.Klassen
- sieben 7.Klassen und
- sechs 9.Klassen,

bei den Regelschülern (RS)

- je eine 3. und 4. Klasse (GS)
- zwei 5. Klassen (HS)
- zwei 7. Klassen (HS) und
- zwei 9. Klassen (HS)

in die Stichprobe ein.
Die folgende Tabelle zeigt den Gesamtumfang der Stichprobe.

Tabelle 11		Aufgliederung der Stichprobe nach Schulart, Geschlecht und Klassenstufe				
Klassenstufe		3/4	5	7	9	Summe
Sonderschüler (SfL)	Ju		56	61	51	272
	Mä		34	37	33	
Grund-/Hauptschüler	Ju	26	20	22	25	199
	Mä	27	25	25	29	
Summe		53	135	145	138	471

Die Untersuchung wurde am 3. Juli 1980 der Obersten Schulaufsichtsbehörde beim Kultusminister des Landes NRW vorgestellt und erläutert und ihre Genehmigung beantragt. Dieselbe wurde am 4. August 1980 von dort erteilt. Auch die untergeordneten Behörden genehmigten noch im August 1980 das Vorhaben. Die Durchführung an den Schulen erfolgte in der Zeit von September 1980 bis Januar 1981.

7. ERGEBNISSE

In aller Regel wurden zunächst klassenstufenbezogene Mittelwerte und deren Varianzen berechnet. Sie bilden bei der Darstellung die wesentliche Grundlage. In den Tabellen sind immer die nummerngleichen Klassenstufen der SS denen der RS gegenübergestellt. Die Tabellenspalte der Grundschüler hat allerdings bei den SS keine Entsprechung. Sie sind auch bei den vorgenommenen Mittelwertvergleichen (in der Regel T-Test) nicht berücksichtigt, wohl aber bei den Interpretationen.

Sodann wurden innerhalb der Klassenstufen verschiedene mögliche Moderatorvariablen wie Geschlecht, Selbstkonzept, Nettohoffnung [1], Schulleistung und Intelligenz (CPM) durch Extremgruppenbildung am Median berücksichtigt. Auf diese Untergliederung wird nicht immer, sondern nur dann eingegangen, wenn sich deutliche Richtungstendenzen ergeben. Entsprechende Mittelwertvergleiche wurden nicht gerechnet. Zu zentralen Variablen wurden auch zweifaktorielle Varianzanalysen (Klassenstufe, Schulform) gerechnet. Graphische Darstellungen wurden allerdings auf der Basis von Klassen-Mittelwerten hergestellt, so daß auf jeder Klassenstufe soviele Mittelwerte markiert sind (✳für SS, O für RS), wie sie Klassen enthielt. Das macht die Zeichnungen m.E. nicht übersichtlicher, wurde mir aber vom Rechenzentrum der Universität Dortmund so empfohlen, weil z.T. recht große Abweichungen innerhalb der Klassen einer Klassenstufe vorkamen und der Mittelwert daher nicht immer eine erschöpfende Darstellung der Kennwerteverteilung darstellt. Deshalb sollen sich beide Darstellungsweisen ergänzen.

Nachfolgende Tabelle zeigt die Altersmittelwerte der Schülergruppen:

Tabelle 11 a	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable Alter (Anzahl der Lebensalter-Monate)							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			142,9	141,6	164,5	165,9	183,9	185,3
Sonderschüler der SfL N= 85/98/81/			142,4 (13,5)		165,0 (14,1)		184,5 (7,5)	
Grund- und Hauptschüler N= 52/45/47/53	118,0 (11,0)		136,4 9,0)		161,7 (11,2)		182,6 (8,2)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	120,1	115,8	141,8	13 ,0	162,0	161,4	183,4	181,9

Wie man sieht, ergibt die Zusammenfassung von Klassenstufen eine fast vollständige Entsprechung der zu vergleichenden Gruppen hinsichtlich des Alters.

Die Verteilung der Schichtzugehörigkeit in der SS- und RS-Gruppe ist in Tabelle 11 b aufgeführt. Hierzu lagen nicht vollständige Angaben aus der Schülerkartei vor.

	Sonderschüler		Regelschüler	
Schicht	abs. freq.	rel. freq.	abs. freq.	rel. fre
UU	58	27,2 %	27	15,1 %
OU	132	62,0 %	123	68,7 %
UM	19	8,9 %	21	11,7 %
MM	3	1,4 %	8	4,5 %
OM	1	0,5 %	0	0,0 %
Summe	213	100,0 %	179	100,0 %

Hinsichtlich der Staatsangehörigkeit gab es in der RS-Gruppe mit 12.7 %, in der SS-Gruppe mit 3.4 % Ausländeranteil einen kleinen Unterschied.

Außerdem wurden zwischen wichtigen Variablen Maßkorrelationskoeffizienten r (nach PEARSON) berechnet und jeweils gegen null gesichert.

In einem ersten Schritt sollen die wichtigsten LM-Befunde (LM, AN, KA, AV), in einem zweiten die wichtigsten Befunde zur Selbsteinschätzung dargestellt werden. Später sollen Zusammenhänge zwischen beiden und zwischen Selbstkonzept-Werten der Schüler und Lehrerschätzurteilen beachtet werden.

7.1. LEISTUNGSMOTIV-KENNWERTE

Zunächst werden die Einzelkomponenten HE, FM1 und FM2 gesondert betrachtet, später die zusammengesetzten Kennwerte GM1/2 und NH1/2.
Tabelle 12 zeigt die Mittelwerte für HE.

Tabelle 12	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable "Hoffnung auf Erfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			59,9	53,8	32,3	34,4	33,5	30,
Sonderschüler der SfL N=71/84/68			57,63 (14,18)		33,14 (17,39)		32, 1 (11,)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/53	36,40 (18,62)		27,36 (14,11)		21,70 (12,18)		1 ,1 (,)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	40,1	32,8	30,7	24,	24,7	1 ,0	3,	1 ,1

Die nachfolgende graphische Darstellung (siehe nächste Seite) verdeutlicht die Unterschiede, die in den hohen Klassen geringer werden.

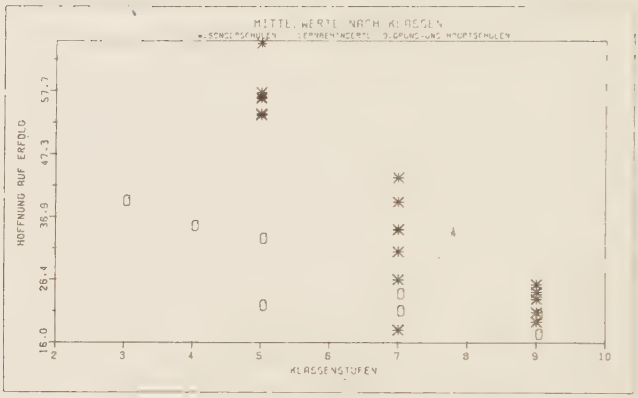


Abbildung 21:

Mittelwerte der erfolgaufsuchenden Tendenz der LM für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Bei varianzanalytischer Prüfung ergibt sich ein hochsignifikanter Haupteffekt Schulform (p kleiner .0001) und ein Wechselwirkungseffekt zwischen Schulform und Klassenstufe (p kleiner .0001). Das heißt, die Mittelwerte der SS unterscheiden sich von denen der RS. Die Mittelwertunterschiede zwischen SS 5/RS 5 und SS 7/RS 7 lassen sich (mit T-Test) auf dem Promille-Niveau sichern (t = 11.79 u. 3.96; p jeweils kleiner .001), der Unterschied zwischen den 9. Klassen ist ebenfalls noch signifikant (t = 1.81; p kleiner .05) auf dem 5 %-Niveau. Die Befunde sind eindeutig zu interpretieren: die erfolgsgerichtete Tendenz des Leistungsmotivs unserer SS ist weitaus höher ausgeprägt als die der RS. Obwohl sie bei SS deutlich über die Klassenstufen abfällt, bleiben zwischen den Schulfor-

men die Unterschiede erhalten. In der Tendenz ist HE bei den GS höher als bei den HS ausgeprägt, liegt aber ebenfalls deutlich unter dem Wert von SS 5. In fast allen Klassenstufen sind die HE-Werte der Jungen tendenziell höher als die der Mädchen.

Die nächste Tabelle zeigt die Mittelwerte der LM-Komponente Furcht vor Mißerfolg als Konzept mangelnder eigener Fähigkeit:

Tabelle 13	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable FM 1 "Konzept mangelnder eigener Fähigkeit"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			31,1	32,2	21,0	27,4	27,7	19,7
Sonderschüler der SfL N=71/84/68			31,49 (17,90)		23,50 (14,79)		24,65 (16,18)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/53	15,91 (11,83)		19,23 (9,57)		17,13 (7,72)		25,76 (9,98)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	17,1	14,8	22,5	16,8	18,7	15,7	26,5	25,1

Zur Verdeutlichung die nachstehende Graphik:

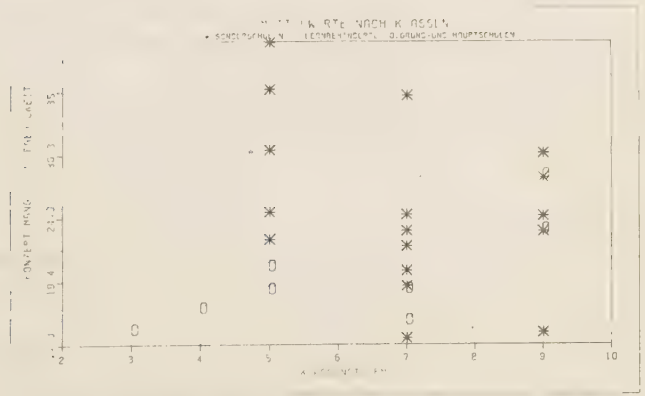


Abbildung 22:

Mittelwerte der mißerfolgmeidenden Komponente (FM1) der LM für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen.

Die Varianzanalyse weist einen hochsignifikanten Haupteffekt Schulform (p kleiner .0003) und einen Wechselwirkungseffekt Schulform/Klassenstufe aus. Die Mittelwertunterschiede zwischen SS 5/ RS 5 und SS 7/RS 7 können gesichert werden (t = 41.83, p kleiner .001; t = 2.72, p kleiner .005). In den 9. Klassen bestehen keine Unterschiede. Die SS der 5. und 7. Klassen haben eine viel stärker ausgeprägte Tendenz zur Mißerfolgsmeidung im Sinne eines Konzepts mangelnder eigener Fähigkeit als die HS. Diese Tendenz wird bei den 9. Klassen etwas stärker als in den 7. Klassen. Die geringste FM1-Tendenz haben die GS.
Nun zu FM2 (Furcht vor sozialen Konsequenzen des Mißerfolgs), zunächst wieder die Tabelle:

Tabelle 14	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable FM 2 "Furcht vor soz. Konsequenzen des Mißerfolges"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			39,0	38,8	28,8	27,3	24,2	20,3
Sonderschüler der SfL N= 71/84/68			38,94 (12,93)		28,42 (11,31)		22,71 (11,	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/53	30,38 (11,04)		32,30 (12,19)		23,39 (9,34)		24,2 (10,7	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	27,7	32,9	26,8	36,5	21,6	25,0	27,5	21,6

Wieder bestehen vorwiegend bei den jüngeren Klassen Unterschiede, wie auch die Abbildung zeigt (siehe nächste Seite).
Auch hier sind die Befunde eindeutig wie zuvor. Höhere Mißerfolgsfurcht (FM2) haben die SS der 5. und 7. Klassen gegenüber den HS (t = 2.73 u. 2.41; p jeweils kleiner als 5 Promille). Varianzanalytisch ergibt sich auch hier ein Haupteffekt, der zwischen den Schulformen Unterschiede nachweist.

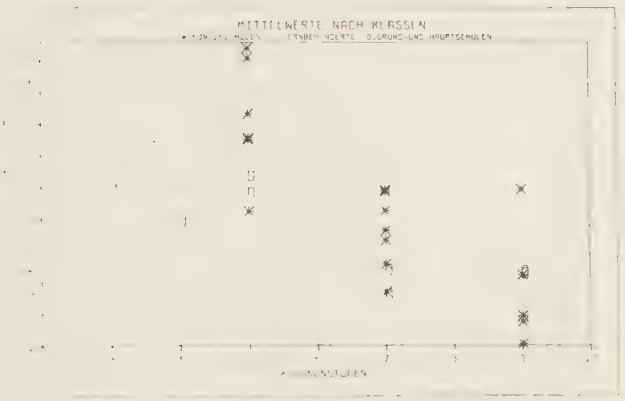


Abbildung 23:

Mittelwerte der mißerfolgmeidenden Komponente (FM2) der LM für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Die 9. Klassen der SS und RS unterscheiden sich nicht in der Mißerfolgsfurcht. Geschlechtsspezifische, konsistente Besonderheiten haben sich in beiden FM-Werten nicht gezeigt.

Bei der weiteren Verrechnung der LM-Werte ergibt sich automatisch, daß GM als Summenmaß beträchtlich höher bei den SS in allen Klassenstufen ausfällt, weil ja alle Einzelkomponenten erhöht waren.

Die beiden folgenden Tabellen der GM-Mittelwerte zeigen dies.

Tabelle 15	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable GM 1 "Gesamt-Motivstärke 1" (= HE + FM 1)							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			91,0	85,9	53,3	61,8	51,1	40,5
Sonderschüler der SfL N= 71/84/68			89,13 (25,29)		56,64 (28,40)		47,06 (27,67)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/53	52,30 (22,57)		46,59 (17,92)		38,83 (15,80)		43,91 (15,25)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	57,2	47,6	53,2	41,6	43,3	34,6	49,5	39,3

Tabelle 16	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable GM 2 "Gesamt-Motivstärke 2" (= HE + FM 2)							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			92,9	92,6	61,1	68,3	47,	41,
Sonderschüler der SfL N=71/84/68			96,5 (21,36)		61,56 (25,00)		47,	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/53	66,77 (23,47)		59,66 (21,14)		45,00 (18,01)		43,4 (17,	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	67,3	65,7	57,5	61,3	46,4	43,9	50,5	38,7

Demnach müßte man die lernbehinderten SS als höher leistungsmotiviert bezeichnen, besonders die jüngeren, aber auch bei den 9. Klassen deutet sich diese Tendenz, höhere Werte der SS, an. Probehalber wurden zwei Mittelwertvergleiche statistisch berechnet, bei GM1 der 7. Klassen und der 9. Klassen. Für die 7. Klassen ergibt sich ein hochsignifikanter t-Wert (3.95; p kleiner .001), während sich bei den 9. Klassen der geringe vorhandene Unterschied natürlich nicht sichern läßt (t = 0.74, p ca. 0.23).

Interessanter sind die NH-Werte, die nach HECKHAUSEN (1963) und MEYER (1973) die überwiegende Richtung der Motivation erfassen, indem die beiden gegenläufigen Komponenten in ihrem relativen Gewicht zu einander in Beziehung gesetzt werden. Tabelle 17 zeigt die Mittelwerte der Schülergruppen für NH1 und belegt klar die günstigere LM-Ausprägung der SS gegenüber HS.

Tabelle 17	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable NH 1 "Nettohoffnung" (= HE - FM 1)							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			28,8	21,6	11,4	7,0	- 4,3	1,2
Sonderschüler der SfL N=71/84/68			26,14 (20,11)		9,64 (15,35)		-2,24 (14,26)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/53	20,49 (21,54)		8,14 (16,13)		4,57 (12,88)		- 7,60 (12,29)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	23,0	18,0	8,3	8,0	6,0	3,2	- 3,5	-11,0

Ebenso die Kennwerte NH2 in Tabelle 18:

Tabelle 18	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable NH 2 "Nettohoffnung 2" (= HE - FM 2)							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			20,3	15,0	3,5	[illegible]	- [illegible]	[illegible]
Sonderschüler der SfL N= 71/84/68			13,69 (16,75)		4,73 (15,35)		-0,29 1,86	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/53	6,62 (19,66)		- 4,93 (15,76)		- 1,7 (14,66)		- [illegible]	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	12,4	-0,1	3,9	-11,7	3,1	- [illegible]	- [illegible]	[illegible]

In den 5. Klassen können die Unterschiede mit Sicherheit als hochsignifikant angesehen werden. Deshalb wurden sie nicht extra, sondern zunächst nur die 7. Klassen hinsichtlich Mittelwertunterschieden überprüft. Für beide Maße ergaben sich signifikant ($t = 1.83$, p kleiner .03; $t = 2.09$, p kleiner .02) höhere Werte der SS. Aber auch für die 9. Klassen lassen sich die Unterschiede, die etwa gleich hoch wie in den 7. Klassen ausfallen, in beiden Maßen sichern ($t = 2.18$, p kleiner .02; $t = 2.50$, p kleiner .01). Abbildung 24 verdeutlicht das:

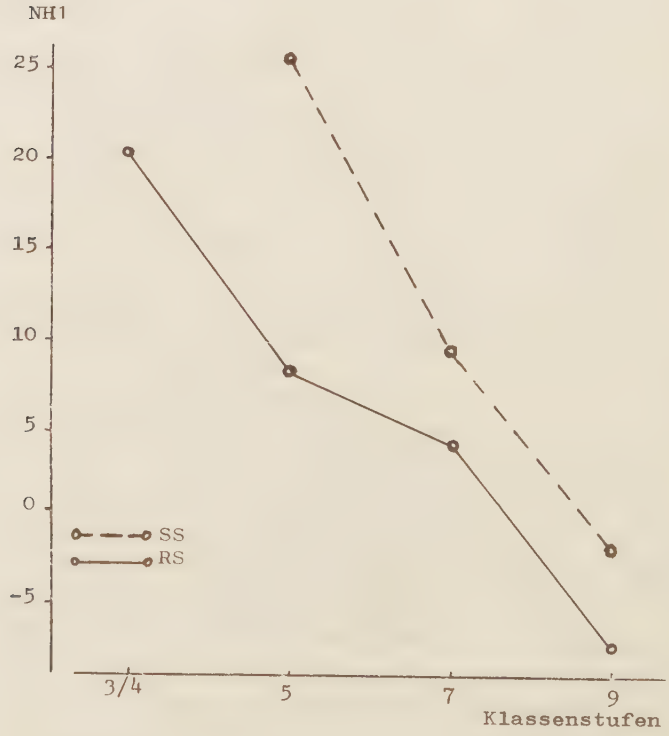


Abbildung 24:

Mittelwerte der Richtungstendenz NH1 der LM für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

In einer ersten Zusammenfassung kann also folgendes festgehalten werden:

- für lernbehinderte Sonderschüler liegen in allen Kennwerten der Leistungsmotivation (gemessen mit LM-Gitter) höhere Ausprägungen als für vergleichbare RS vor, und zwar in
  der erfolgsgerichteten Komponente HE, der mißerfolgsbezogenen Komponente FM1 (Konzept mangelnder eigener Fähigkeit),
  der mißerfolgsbezogenen Komponente FM2 (Furcht vor sozialen Konsequenzen des Mißerfolgs),
  beiden Summenwerten der Gesamtmotivstärke (GM1 und GM2) und
  beiden Differenzwerten (NH1 und NH2) als überwiegenden Richtungstendenzen der Leistungsmotivation (überwiegende Erfolgszuversichtlichkeit aufgrund positiver Netto-Hoffnung).
- Die schulformbezogenen Unterschiede sind am deutlichsten in den jüngeren Klassenstufen und werden mit zunehmender Klassenstufe geringer, lassen sich aber bei HE und GM tendenziell, bei NH statistisch gesichert auch in den 9. Klassen nachweisen, bei FM hier nicht mehr,
- Für beide Schulformen ergibt sich ein deutlicher Abfall der HE- und NH-Werte über alle Klassenstufen von 5 nach 9; derselbe ergibt sich bei FM1 (Konzept mangelnder Fähigkeit) nur von 5 nach 7, dann kommt es eher zu einem Wiederanstieg nach 9; dieser Trend zeigt sich bei FM2 und GM auch bei den HS, nicht aber bei den SS.
- In HE, GM und NH liegen die Werte der GS jeweils in der Mitte zwischen SS 5 und RS 5, in den FM-Werten liegen GS am günstigsten.

- An geschlechtsspezifischen Besonderheiten ergeben sich in beiden Schülergruppen etwas höhere Werte der Jungen in HE, FM1, GM und NH, dagegen eher höhere Werte der Mädchen in FM2.

Interpretation:

Die Ordnung der Befunde ist nicht ganz einfach, zum Vergleich seien die Ergebnisse von SCHERER & SCHLIEP (1974), GROSS zit. n. WITTOCH (1976), RHEINBERG & ENSTRUP (1977), MIESSLER (1976) und KRUG & PETERS (1977) betrachtet. Dabei ist zu beachten, daß MIESSLER und GROSS ein TAT-Maß, die anderen das LM-Gitter verwendet haben, daß die Stichprobengrößen meist erheblich kleiner als unsere waren (bei KRUG, MIESSLER und SCHERER N ca. 20, bei RHEINBERG und GROSS N ca. 70 bis 80; bei uns N = 223), daß nur bei MIESSLER und GROSS und uns unselektierte SS-Stichproben, sonst intelligenzparallelisierte untersucht worden sind, und daß GROSS und WITTOCH nur ältere, SCHERER und KRUG nur jüngere, RHEINBERG und wir jedoch einen Querschnitt durch viele Klassenstufen erfaßt haben.

Nachfolgende Gegenüberstellung versucht, die Befunde vergleichbar zu machen; dabei werden nur immer die Ausprägungen der Sonderschüler erwähnt:

	NH	HE	FM	GM
GROSS	geringer	geringer	geringer	geringer
SCHERER	geringer	gleich	größer	größer
MIESSLER	geringer	geringer	glei/ger	geringer
RHEINBERG	glei/grö	-	-	-
KRUG	glei/grö	-	glei/ger	-
WERNER	größer	größer	größer	größer

In unserer Stichprobe ist besonders die hohe Erfolgshoffnung der SS typisch, wie sie möglicherweise auch bei RHEINBERG und KRUG vorliegt, jedoch nicht beschrieben ist, was sich aber indirekt aus der Tendenz zur höheren NH ergibt. Mit SCHERER stimmen wir überein in den höheren FM-Komponenten der SS gegenüber RS. Dort war dies als Desiderat vorwiegend mißerfolgsgetönter Schulerfahrung der SS, die in der Regel in der GS zweimal nicht versetzt worden sind, im Sinne einer ungünstigen Sekundär-Symptomatik erklärt worden:
"Die Erfahrungen eigener Überforderung " (wegen häufigerer Mißerfolge der SS) "dürfte einer starken Ausprägung der Mißerfolgsängstlichkeit förderlich gewesen sein" (SCHERER & SCHLIEP, 1974). Dem müssen wir uns aufgrund unserer Befunde - und entgegen MIESSLER (1976) und KRUG (1977) mit Nachdruck anschließen.
Entgegen MIESSLER und SCHERER & SCHLIEP - und indirekt RHEINBERG & ENSTRUP entsprechend - weisen unsere Befunde aber eine weitaus höhere HE-Komponente der SS nach und zwar durchgängig in allen Jahrgängen. Es kann u.E. angenommen werden, daß sich hierin die positiven Niederschläge einer sonderpädagogischen, mehr individualisierenden und weniger leistungsfördernden Unterrichtsgestaltung in der SfL zeigen, die - wenn diese Interpretation stimmt - sogar auf andere Bereiche generalisierungsfähig erscheint. (Denn das LM-Gitter mißt ja nicht nur schulische Leistungsmotivation).
Eine Einwendung könnte gemacht werden, die besondere Art der Testvorgabe (Bilder an Klassenwand projiziert, alle Statements vom UL verlesen)

begünstige eine hohe Zustimmungsrate ist zwar nicht von der Hand zu weisen, ist aber nicht durchschlagend, was die höheren Ausprägungen der Kennwerte bei SS anbelangt, denn die Testdurchführung war in GS und HS ja identisch. Außerdem war diese spezielle Art notwendig (vgl. PEEZ u.a. 1980), weil beim LMG Ermüdungseffekte unverkennbar sind, wenn man die Schüler mit allen 18 Bildsituationen und den 18 Seiten (mit jeweils so vielen Sätzen) allein läßt, besonders - so ist zu vermuten - bei SS. HÖLTER (1978) gibt hohe Wiederholungszuverlässigkeiten dieser Verfahrensvariante, sowie gute Übereinstimmung seiner Interkorrelationsmatrix mit der des Autors (SCHMALT) an.
Die gegenüber FM relativ höhere Ausprägung von HE führt in unserer Stichprobe, sowie tendenziell bei RHEINBERG, zu deutlich höherer Netto-Hoffnung, so daß wir unsere SS als klar erfolgszuversichtlicher bezeichnen müssen. Wir finden hier deutlich abweichende Befunde gegenüber GROSS, MIESSLER und SCHERER, aber leichte Übereinstimmungen mit KRUG und RHEINBERG. Die Abweichungen zu GROSS und MIESSLER sind vielleicht verfahrens- und stichprobenbedingt (ältere und Entlaßschüler), dennoch sind auch bei unseren älteren Klassen die Befunde anders. Die Daten von SCHERER & SCHLIEP stehen auch zu RHEINBERGS und KRUGS Daten in Gegensatz, so daß hier möglicherweise auch Stichprobeneffekte am Werk sind.
WASNA (1972), die schulleistungsschwache und -starke GS hinsichtlich ihrer TAT-Leistungsmotiv-Kennwerte verglich, fand etwas höhere HE, bedeutend höhere NH und bedeutsam geringere FM-Werte. Abgesehen vom niedrigeren FM-Wert tendieren diese Ergebnisse etwas zu unseren Zusammenhängen, jedoch in-

terpretiert WASNA, die so günstigen Werte ihrer schwachen GS in NH und HE seien wohl eher der "Irrealitätsebene des Wunsches als der Realitätsebene zuzuordnen", eine Interpretation, die für schwache Schüler, welche nach wie vor mit (für sie) sehr hohen schulischen Anforderungen konfrontiert sind, verständlich ist. Sie kann aber für unsere Stichprobe nicht hohe Gültigkeit beanspruchen.

Insgesamt sind die SS unserer Stichprobe zwar mißerfolgsorientierter, doch wird gleichzeitig durch die relativ noch stärkere Erfolgshoffnung die überwiegende Richtung der Leistungsmotivation deutlich erfolgszuversichtlicher als bei den GS und HS. Wir interpretieren das vorerst als eine der positiven Auswirkungen des mehr individualisierenden und schwierigkeitsangemesseneren Unterrichts der SfL.

7.2. ZIELSETZUNGSVERHALTEN

Da sich bei den hier erhobenen Kennwerten keine großen Altersunterschiede zeigen, wurden zunächst nur die Gesamtmittelwerte SS vs. RS einem statistischen Vergleich unterzogen. Dennoch werden auch die klassenstufenbezogenen Tabellen aufgeführt.

Tabelle 19	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable ZD "Zieldiskrepanz"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			-0,6	-0,6	0,9	2,2	1,1	1,2
Sonderschüler der SfL N= 70/86/72			-0,56 (6,36)		1,37 (4,15)		1,11 (4,60)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/47/52	-2,17 (4,88)		0,94 (4,01)		-0,43 (3,45)		-0,23 (3,86)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	-1,6	-2,7	1,6	0,5	-0,7	-0,2	0,8	-1,0

Der ZD-Wert aller SS beträgt 0.70, der der RS -0.54, die Standardabweichungen 5.13 und 4.01. Danach ergibt sich ein hochsignifikanter Effekt (t = 2.74, p kleiner .005). Die Zieldiskrepanz der SS ist also deutlich höher als der RS, das heißt, SS schätzen ihre zukünftige Leistung im AN-Versuch optimistischer ein als die HS, besonders aber als die GS, die äußerst vorsichtige Zielwahlen haben. Bei den HS 5/SS 5 ist die Richtung des Unterschiedes gegenläufig, ist aber noch mit der Nullhypothese (kein Unterschied) vereinbar (t = 1.40, p kleiner .14, n.s.).
Daß die optimistischen Schätzungen nicht immer berechtigt waren und sich tatsächlich in entsprechend hohen Leistungen im Zahlensymboltest manifestierten, macht Tabelle 20 deutlich.

Tabelle 20	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable ZED "Zielerreichungsdiskrepanz"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			2,5	3,1	1,3	-0,5	0,4	0,5
Sonderschüler der SfL N= 70/86/72			2,7 (6,47)		0,62 (4,21)		0,40 (4,45)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/47/52	4,20 (4,98)		0,93 (4,40)		3,12 (3,58)		3,09 (3,11)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	3,9	4,5	0,2	1,5	2,9	3,3	1,6	4,3

Die ZED der RS ist hochsignifikant größer als die der SS (t = 3.72, p kleiner .001), wobei in den 5. Klassen diese Beziehung in Analogie zur ZD wiederum gegenläufig ist. Das ist verständlich, denn wer optimistisch schätzt, schätzt risikoreich und ist demzufolge öfter in der Gefahr, sich zu überschätzen. Aber es zeigt doch, daß RS mit ihrer hohen ZED ihr Leistungsvermögen zwar defen-

siv, aber doch besser einschätzen können (das gilt wegen des gegenläufigen Trends auch für die SS 5, die ja so hohe HE-Werte hatten). Besser insofern, als sie Mißerfolg so sicherer vermeiden können. Also hier ein Hinweis auf einen z.T. etwas überzogenen Optimismus und eine nicht ganz angemessene Realistik der Sonderschüler.
Nachfolgend noch die absoluten Abweichungen der Zielwahl vom vorherigen Leistungsniveau, ZDIFF:

Tabelle 21	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable ZDIFF "Zieldifferenz"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			4,0	4,6	3,1	2,6	3,5	3,5
Sonderschüler der SfL N=70/86/72			4,63 (4,14)		3,00 (3,14)		, (3,3	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/47/52	3,99 (3,53)		2,95 (2,85)		2,60 (2,26)		1,1 (1,11)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	3,7	4,3	2,6	3,2	2,6	2,4	1,5	,

Dieser Kennwert fällt für alle SS mit 3.73 vs. 2.93 der RS bedeutsam höher aus ($t = 2.53$, p kleiner .009) und verweist darauf, daß SS mit der Zielwahl stärker abweichen von der letzten Leistung, während RS sich mehr und enger am letzten Leistungsstand orientieren.
In einem weiteren Schritt wurde starres und atypisches Zielsetzungsverhalten analysiert.
Zunächst können wegen der ungleichen Basiszahlen hier nur relative Häufigkeiten, also Prozentwerte angegeben werden (jeder Schüler erlebte ja nicht gleich häufig Erfolg wie der andere, sondern das war natürlich von der Strategie seiner AN-Setzung abhängig). Die in Klammern gesetzten Basiszahlen

Tabelle 22	Mittlere Prozentwerte der Schülergruppen für die Variable STAR[illegible] "Starre [illegible]nspruchsnive[illegible]u-Setz[illegible]"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	
Sonderschüler der SfL N= 75/82/70			[illegible] (v. [illegible])		[illegible] % (v. [illegible])		[illegible] % ([illegible])	
Grund- und Hauptschüler N= 53/43/47/53	[illegible] (v. 1[illegible])		13 % (v. 11[illegible])		[illegible] % (v. [illegible])		[illegible] % ([illegible])	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	19	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]		[illegible]

besagen also, wie häufig das Ereignis Erfolg in jeder Schülergruppe mit dem entsprechenden N (links stehend) aufgetreten ist, und die Prozentzahl gibt an, in wieviel Prozent dieser Fälle eine starre Zielsetzung trotz Erfolg erfolgte. Tabelle 23 zeigt die Verhältnisse für Mißerfolg:

Tabelle 23	Mittlere Prozentwerte der Schülergruppen für die Variable STARANSM "Starre Anspruchsniveau-Setzungen n. Mißerfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			28	26	31	30	35	39
Sonderschüler der SfL N= 54/[illegible]/57			[illegible] (v. 100)		30 % (v. 109)		36 % (v. 10[illegible])	
Grund- und Hauptschüler N= 32/33/23/26	[illegible] (v. 45)		31 (v. 58)		42 (v. 36)		29 % (v. 34)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	33	21	26	35	35	47	41	18

Die mittleren Prozentzahlen der SS liegen für den Erfolgsfall ein Stückchen höher, im Mißerfolgsfall besteht vermutlich zwischen RS und SS kein Unterschied. Im Mißerfolgsfall muß man starre Reaktionen

eigentlich in gewisser Weise auch positiv bewerten, weisen sie doch auf eine mindeste Zielbeharrung hin. Im Erfolgsfall weisen starre Reaktionen auf nur zögerliche Bereitschaft hin, noch zuzulegen

Kommen wir nun zu den atypischen Reaktionen.

Tabelle 24	Mittlere Prozentwerte der Schülergruppen für die Variable ATYPANV "Atypisches Senken d.Anspr.-Niveaus n. Erfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			21	17	14	13	15	9
Sonderschüler der SfL N= 75/32/70			19 % (v. 202)		14 % (v. 237)		13 % (v. 196)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/43/47/53	32 % (v. 167)		13 % (v. 118)		5 % (v.152)		5 (v. 178)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	27	18	16	10	6	5	6	4

Betrachtet man die Prozentzahlen der SS und RS nach Erfolg zusammengefaßt über die Klassenstufen, so gibt es wohl keine Unterschiede; das gilt auch für Mißerfolg.

Tabelle 25	Mittlere Prozentwerte der Schülergruppen für die Variable ATYPANV "Atyp. Erhöhen d. Anspr.-Niveaus n. [illegible]"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			13	16	16	7	4	16
Sonderschüler der SfL N= 54/59/57			14 (v. 1[illegible])		12 (v. [illegible])		25 % (v. 102)	
Grund- und Hauptschüler N= 32/33/23/26	9 (v. 45)		9 % (v. [illegible])		22 % (v. [illegible])		18 % (v. 34)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	14	5	9	17	9	7	24	12

Interpretation:

Atypisches und starres Zielsetzungsverhalten kommt sowohl bei SS als auch RS selten vor, Unterschiede finden sich kaum zwischen den Schulformen. SCHERER & SCHLIEP (1974) fanden dagegen häufigere atypische Reaktionen der SS. Bei Summierung der Erfolgs- und Mißerfolgswerte könnte sich für SS 5 so etwas auch bei uns ergeben. Das muß einer weiteren einzelheitlichen Analyse später überlassen bleiben. Aber aus unseren Querschnittsdaten ist mit Sicherheit der Schluß auf mehr atypische Reaktionen im Zielsetzungsverhalten der SS nicht zu ziehen.

Dagegen ist unser Befund der erhöhten Zieldifferenz in gutem Einklang mit SCHERER & SCHLIEP (1974) und LAUTH & SCHWARZ (1980), die dies auch fanden und besonders auf die Bestätigung der These höherer Mißerfolgsmotiviertheit der SS verweisen. Dem wollen wir uns nur halb anschließen, denn nach den Voraussagen des RW-Modells wären Abweichungen der SS als potentieller Mißerfolgsmotivierter sowohl oberhalb wie unterhalb des angemessenen Schwierigkeitsniveaus (letzte Leistung) zu erwarten, und das wiederum müßte niedrige ZD-Werte zur Folge haben. Tatsächlich haben wir aber wegen vorwiegend optimistischer Zielwahl gegenüber RS bedeutsam höhere Zieldiskrepanzen der SS, die wir mit der erheblich höheren HE-Komponente begründen können. Höhere ZD-Werte geben die anderen Autorenpaare nicht an.

Dem Argument einer gewissen Unrealistik der Einschätzungen der SS wollen wir mehr eines anderen Befundes halber folgen, der schon erwähnt wurde, der deutlich geringeren ZED der SS. Offenbar können sie sich nicht so sicher einschätzen und unterliegen schneller einem überzogenen Optimismus.

7.3. KAUSALATTRIBUIERUNGSKENNWERTE

Ein erster Blick gilt natürlich möglichen Unterschieden zwischen SS und RS in den internalen Kausalfaktoren.

Tabelle 26	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable B+ "Begabungsattribuierung für Erfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			20,9	18,7	18,2	17,3	18,4	18,7
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			20,11 (4,06)		18,19 (3,71)		18,7 (3,9)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/54	18,40 (4,24)		18,57 (4,49)		18,26 (4,32)		18,7 (4,1)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	19,0	17,8	19,6	17,7	17,6	15,3	17,1	18,1

Überraschend finden wir eine signifikant höhere Begabungsattribuierung der SS gegenüber RS nach Erfolg (t = 2.45, p kleiner .007). Dies zeigt sich einheitlich in allen Schulstufen.

Tabelle 27	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable B- "Begabungsattribuierung für Mißerfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			18,6	19,1	18,2	16,9	16,5	16,8
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			18,79 (3,14)		17,70 (4,18)		16,61 (4,42)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/54	17,45 (4,42)		15,80 (4,54)		15,22 (3,83)		14,46 (4,03)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	18,0	16,9	14,9	16,7	14,9	15,5	13,7	15,1

Hier sieht man - nicht überraschend - die ebenfalls deutlich höhere Begabungsattribuierung der SS (t = 4.79, p kleiner .001). Sonderschüler veranschlagen für diesen stabilen Faktor also ein

deutlich höheres Gewicht. Das wird besonders auch in der Zusammenfassung der Werte B + und B - deutlich.

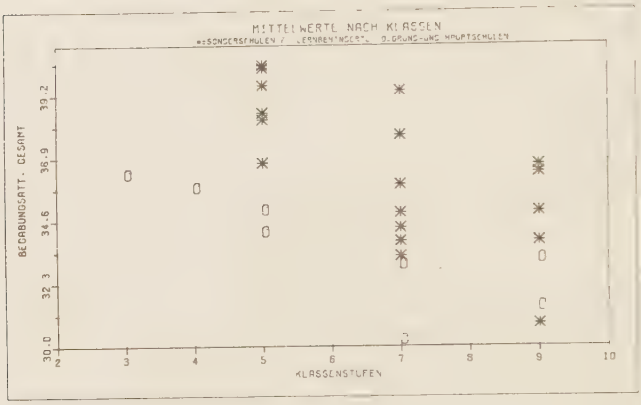


Abbildung 25:
Mittelwerte der Begabungsattribuierung für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Bei dem internalen Faktor Anstrengung ist es genau umgekehrt und nicht minder deutlich:

Tabelle 28	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable A + "Anstrengungsattribuierung für Erfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			23,5	23,6	23,4	24,9	24,4	24,2
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			22,51 (3,80)		23,98 (4,30)		24,34 (3,65)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/54	24,55 (3,46)		26,50 (3,64)		25,70 (3,83)		24,39 (3,76)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	24,5	24,6	26,2	26,8	27,0	24,6	23,7	25,0

Der Unterschied zugunsten der RS ist hochsignifikant (t = 4.16, p kleiner .001). In den 9. Klassen verwischt dieser Unterschied sich.

Tabelle 29	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable "Anstrengungsattribuierung für Mißerfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			20,0	19,2	20,5	19,6	22,5	[illegible]
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			19,75 (3,44)		20,13 (4,7[illegible])		22,7[illegible] ([illegible],[illegible])	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/54	20,57 (4,68)		22,30 (4,16)		23,12 (3,81)		[illegible] ([illegible])	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	21,[illegible]	19,3	22,3	22,3	24,4	22,1	23,6	[illegible],1

Auch nach Mißerfolg ist die Anstrengungsattribuierung der RS höher als die der SS (t = 2.15, p kleiner .02) In den 9. Klassen zeigt sich nur noch ein relativ geringer Unterschied.

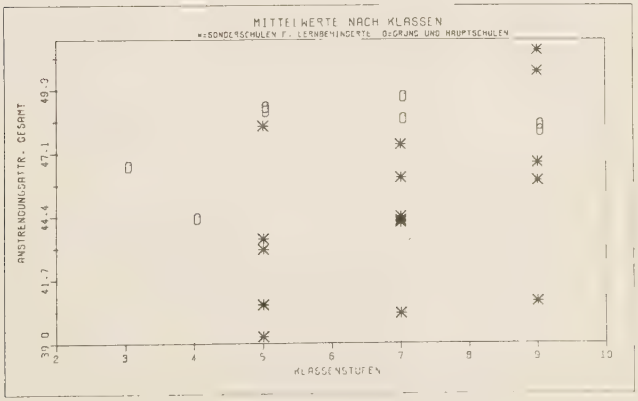


Abbildung 26:

Mittelwerte der Anstrengungsattribuierung für Sonderschul-, Grundschul- und Hauptschulklassen

Offenbar ist eine Tendenz bei den SS gegeben, mit zunehmender Schulstufe mehr auf Anstrengung (sowohl nach Erfolg als nach Mißerfolg) und weniger auf mangelnde Begabung (bei Mißerfolg) zu attribuieren. Für die RS ist diese Tendenz bei A- und B- wohl auch, aber deutlich schwächer vorhanden.
Nun zu den externalen Faktoren:

Tabelle 30	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable Z + "Zufallsattribuierung für Erfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			19,5	19,9	18,7	19,1	18,1	20,3
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			19,62 (4,05)		18,86 (4,12)		18,91 (4,61)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/54	19,30 (4,33)		18,54 (3,35)		17,30 (4,22)		17,76 (3,76)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	19,2	19,4	17,7	19,4	17,2	17,4	18,2	17,4

Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen SS und RS, sowohl nach Erfolg als auch nach Mißerfolg attribuieren SS häufiger auf den Faktor Zufall ($t = 2.16$, p kleiner .02); $t = 1.72$, p kleiner .05).

Tabelle 31	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable Z - "Zufallsattribuierung für Mißerfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			20,8	20,7	19,4	20,2	21,2	20,4
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			20,75 (4,03)		19,71 (4,25)		20,7 (3,5	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/54	20,02 (4,44)		20,39 (3,81)		19,41 (3,7)		19,13 (5,	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	18,9	21,1	21,0	19,9	19,7	17,4	20,2	17,

Nachfolgende Abbildung verdeutlicht die gleichläufigen Befunde.

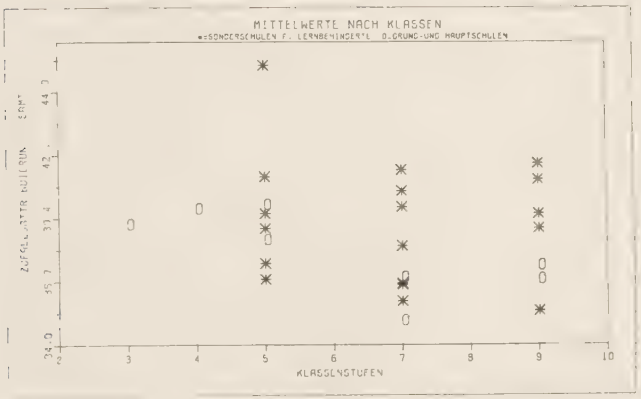


Abbildung 26:
Mittelwerte der Zufallsattribuierung bei Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Man sieht, daß der Unterschied in den 5. Klassen bei Z- vermutlich nicht zu sichern ist, und daß dieser Faktor bei den RS mit zunehmender Schulstufe an Erklärungsgewicht verliert, nicht so aber bei den SS.
Die Attribuierung auf Schwierigkeit nach Erfolg ('war leicht') fällt nicht ganz konsistent, aber im Ganzen tendenziell höher für die RS aus.

Tabelle 32	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable S + "Schwierigkeitsattribuierung für Erfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			17,2	18,9	19,4	18,7	18,6	18,5
Sonderschüler der SfL N=71/83/70			17,79 (3,99)		19,10 (3,85)		18,57 (3,82)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/54	17,74 (3,40)		16,34 (3,58)		20,74 (4,30)		20,19 (3,95)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	17,3	18,3	16,6	16,1	18,3	22,3	21,0	19,5

Der Unterschied zwischen den Schulformen läßt mit einem t-Wert von 0.66 sich natürlich nicht sichern.

Tabelle 33	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable S - "Schwierigkeitsattribuierung für Mißerfolg"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			20,5	21,0	22,0	23,2	19,5	[illegible]
Sonderschüler der SfL N= 71/83/70			20,69 (4,33)		22,46 (,45)		19,71 (,)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/46/54	21,97 (4,41)		21,52 (4,90)		23,24 ,19)		[illegible] 4,( )	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	21,3	22,6	21,9	21,2	21,0	25,1	[illegible]	[illegible]

Bei der Schwierigkeitsattribuierung für Mißerfolg hingegen ist die Unterschiedsrichtung konsistent über alle Klassenstufen und kann hochsignifikant gesichert (t = 3.22, p kleiner .001) werden.

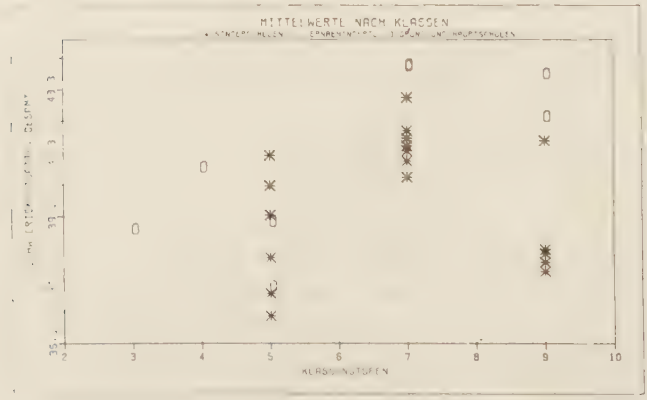


Abbildung 27:

Mittelwerte der Schwierigkeitsattribuierung für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Wie man sieht, sind die Unterschiede in den 7. und 9. Klassen sehr deutlich.

Interpretation:

Der Übersicht halber seien die Besonderheiten der SS in der Erfolgs- und Mißerfolgsattribuierung in einem üblichen Schema dargestellt. (Nur auf die Ausprägungen der SS wird Bezug genommen, als Vergleichsstandard gilt immer unausgesprochen unsere RS-Stichprobe, gesamt).

bei Erfolg	internal	external
stabil	B+ höher 'kann ich gut'	S+ gleich
variabel	A+ niedriger	Z+ höher 'hab Glück geh.'

bei Mißerfolg	internal	external
stabil	B- höher 'kann ich nicht gut'	S- niedriger
variabel	A- niedriger	Z- höher 'hab Pech geh.'

Unter den Ausprägungen ist jeweils ein charakteristisches Statement für die jeweilige bevorzugte Begründung der SS angegeben. Demgegenüber würden RS bei Erfolg häufiger 'hab mich angestrengt', bei Mißerfolg öfter 'hab mich nicht genug angestrengt' und 'war zu schwer' vermuten.
Zur Einordnung und Bewertung unserer Befunde seien wiederum zwei bereits vorn erwähnte Untersuchungen herangezogen. In unserer wie in den beiden Untersuchungen wurde jeweils schulisches Leistungsverhalten durch die Schüler erklärt.
SCHERER & SCHLIEP (1974) fanden nur drei nicht zu sichernde Tendenzen der SS:

A+ geringer / S+ geringer / Z+ höher.

Dieses Muster steckt auch in unserem Befund. LAUTH & WOLFF (1979) fanden in dem Differenzmaß (B minus Z) Unterschiede zwischen SS und HS, die sie für die SS als ungünstig (Erfolg mehr auf Zufall und Mißerfolg mehr auf mangelnde Begabung) interpretieren. Ferner ergab sich bei ihnen für SS:

A+ höher / A- höher / Z+ geringer

Was sich bei LAUTH indirekt im Differenzmaß (B minus Z ergab, haben wir direkt gefunden: B- höher / Z+ höher. U.E. relativiert sich die negative Sicht durch das bei uns sich ergebende höhere B+. Die höheren Anstrengungsattribuierungen finden wir in keiner Weise, sondern hier genau das Gegenteil, jeweils geringere. Insgesamt erscheinen die von unseren SS gezeigten Attribuierungspräferenzen im Grundmuster ähnlich denen von Mißerfolgsmotivierten, günstiger ist jedoch das höhere B+, das geringere S- und vielleicht teilweise das höhere Z-, das die Möglichkeit eröffnet, auch Mißerfolg einmal external zu attribuieren. Besonderes Augenmerk ist jedoch auf die geringere Anstrengungsattribuierung zu richten. Die Vorstellung des eigenen kompensatorischen Wirkens im Zusammenhang mit intellektuellen Anforderungen kann bei lernbehinderten SS vermutlich gestärkt werden. Allerdings finden sich bei uns Hinweise auf ansteigende Anstrengungsattribuierungen in den höheren Klassen der SfL. Vielleicht wird diese Entwicklung durch schwierigkeitsangepaßten Unterricht angebahnt.

Anknüpfend daran, soll nun ein Kennwert betrachtet werden, der den wahrgenommenen eigenen Anstrengungseinsatz zu erfassen sucht, AV.

Tabelle 34	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable AV "Anstrengungsvermeidung"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			11,3	10,9	9,7	9,3	,	,
Sonderschüler der SfL N= 73/85/72			11,10 (3,59)		9,5 (4,0)		7,17 (,11)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/46/53	7,43 (4,76)		7,52 (3,4)		8,33 (3,92)		,7 (,)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	9,0	5,9	7,7	7,4	,9	,5	,	,

Es ergibt sich eine hochsignifikant höhere Anstrengungsvermeidung für die SS (t = 5.18, p kleiner .001). Dies belegt die deutlich geringere Gewichtung dieses Kausalfaktors durch die SS und verweist außerdem auf einen eingefahrenen Stil, bestimmten Anforderungen eher aus dem Weg zu gehen. Es ist jedoch erfreulicherweise auch hier zu sehen, daß mit zunehmender Klassenstufe die hohe Ausprägung von AV bedeutsam abnimmt. Dies ist für beide Schulformen der Fall und läßt darauf schließen, daß mit heranrückendem Eintritt ins Erwachsenenalter die Perspektive des persönlichen Kräfteinsatzes für bestimmte Aufgaben zunehmend realistischer vermittelt wird.

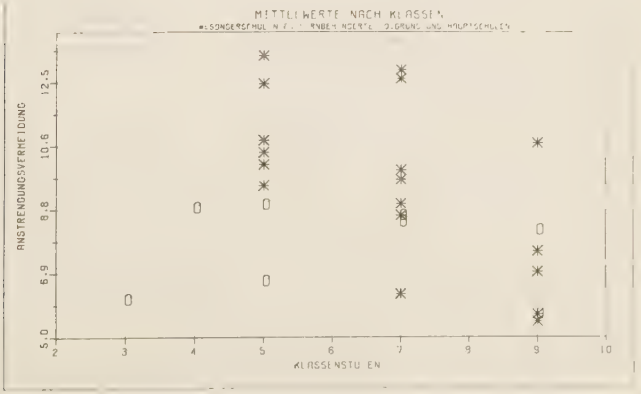


Abbildung 28:
Mittelwerte der Anstrengungsvermeidung (AVT)

7.4. SELBSTKONZEPTKENNWERTE

Aus den beiden allgemeinen SK-Fragebögen sollen zunächst je zwei wichtige, uns interessierende Kennwerte betrachtet werden: SKoff, SKdef aus der Piers-Harris Children's Selfconcept Scale sowie Selbstwertgefühl und Einschätzung eigener Fähigkeit aus dem FSK.

Tabelle 35	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable SKOFF "Offensives Selbstkonzept"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			21,2	22,2	20,2	18,1	20,4	18,7
Sonderschüler der SfL N=72/84/71			21,57 (5,61)		19,33 (5,85)		19,75 (5,49)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/45/46/54	19,13 (6,01)		20,71 (5,06)		19,87 (5,83)		19,83 (5,58)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	18,7	19,5	21,2	20,4	18,6	20,9	20,0	19,7

Tabelle 35 zeigt, daß praktisch keine Unterschiede zwischen den Schulformen bestehen.

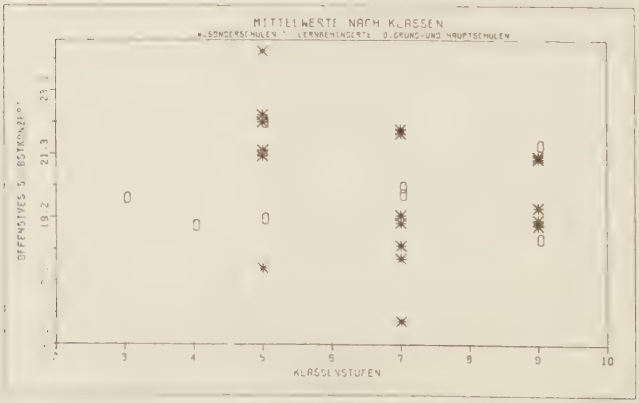


Abbildung 29:

Mittelwerte des offensiven Selbstkonzepts nach Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Ein anderes Bild ergibt sich beim defensiven Selbstkonzept. Hier haben die RS eine deutlich höhere Selbsteinschätzung, wenn es darum geht, negative Bewertungen der eigenen Person abzuwehren, d.h. sie ablehnend anzukreuzen.

Tabelle 36	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable SLDCI "Defensives Selbstkonzept"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			21,5	21,3	25,6	[illegible]	,	,
Sonderschüler der SfL N= 72/84/71			21,42 (5,31)		25,32 (, 0)		, (,)	
Grund- und Hauptschüler N= 53/45/46/54	25,94 (7,02)		[illegible] (4,01)		[illegible] (5,32)		[illegible] (,)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	25,9	26,0	20,2	[illegible]	23,5	27,1	,	,

Wie man aber sieht verflüchtigen sich die Unterschiede in den späteren Klassenstufen weitgehend.

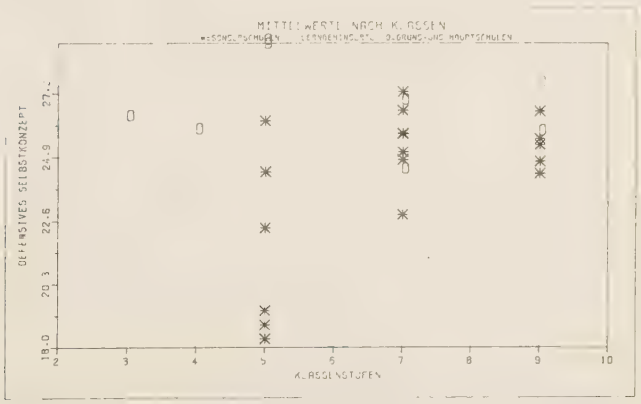


Abbildung 30:

Mittelwerte des defensiven Selbstkonzepts für Sonderschul-, Grund- und Hauptschulklassen

Wie man sieht, bestehen zwischen den Klassen der SS 5 sehr große Diskrepanzen, während die Mittelwerte der anderen Klassen viel enger beieinanderliegen.
Die nächste Tabelle zeigt die Mittelwerte für das Selbstwertgefühl FSK-SWG.

Tabelle 37	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable SWG / FSK "Selbstwertgefühl"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			5,1	5,6	40,3	38,3	39,8	37,5
Sonderschüler der SfL N= 69/90/76			5,23/31,38 (2,58)		39,54 (10,89)		38,93 (9,89)	
Grund- und Hauptschüler N=53/44/47/53	6,89/41,34 (2,15)		40,50 (8,09)		40,17 (9,01)		41,93 (9,42)	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	6,8	6,9	40,4	39,0	43,8	37,0	42,4	41,4
	Werte nach Schrägstrich skalentechnisch hochgerechnet (X · 6); Werte vor Schrägstrich = gemessene Werte							

Hier ist zu beachten, daß die 5. Klassen der SS und die GS eine andere, alternativ zu beantwortende Skala mit denselben Items vorliegen hatten, während HS 5, 7, 9 und SS 7 und 9 die skalierende Testform wie im Original bearbeitet haben. Ihre Werte sind nicht vergleichbar. Deshalb wurden nur diese letzten Mittelwerte statistisch analysiert. Wieman sieht schätzen tendenziell die RS ihr Selbstwertgefühl höher ein. Es ergibt sich ein $t = 1.49$ (p kleiner .08, n.s.). Unterschiede in den anderen Unterskalen des FSK (Betragen, Kontaktbedürfnis, Äußeres, Beliebtheit und Einfluß) traten nicht auf, auch im Gesamtwert nicht.
Wie Tab. 38 (nächste Seite) zeigt, ergeben sich auch für EEF so gut wie keine Unterschiede zwischen den Schulformen; die Sonderschüler schätzen nur tendenziell ihre eigenen Fähigkeiten etwas höher ein ($t = 0,67$, p kleiner .26, n.s.).

Tabelle 38	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable F "Einschätzung eigener Fähigkeiten"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
	J	M	J	M	J	M	J	M
n. Geschlecht aufgegliedert			5,8	[illegible],7	29,4	30,9	[illegible]	[illegible]
Sonderschüler der SfL N= 69/90/76			5,35/32,10 (1,88)		[illegible],99 ([illegible],96)		[illegible]	
Grund- und Hauptschüler N= 53/44/47/53	4,23/25,38 (2,52)		30,33 ([illegible],01)		[illegible],16 (6,72)		[illegible]	
	J	M	J	M	J	M	J	M
n. Geschlecht aufgegliedert	4,2	4,2	30,6	30,0	29,[illegible]	27,3	[illegible]	[illegible]

Werte nach Schrägstrich skalentechnisch hochgerechnet (X · 6);
Werte vor Schrägstrich = gemessene Werte

Große Unterschiede in Selbstkonzeptwerten gab es lediglich noch im schulfachbezogenen Bereich und im handlungsbezogenen. Tabelle 39 zeigt die SK-Mathematik-Werte:

Tabelle 39	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl.) der Schülergruppen für die Variable SKM "Selbstkonzept: Mathematik"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
	J	M	J	M	J	M	J	M
n. Geschlecht aufgegliedert			5,2	5,0	5,5	4,6	4,0	4,8
Sonderschüler der SfL N=74/88/7[illegible]			5,12 (2,32)		5,17 (2,71)		4,92 (2,69)	
Grund- und Hauptschüler N=53/45/46/53	6,81 (2,90)		7,40 (2,15)		7,07 (2,26)		5,76 (2,86)	
	J	M	J	M	J	M	J	M
n. Geschlecht aufgegliedert	7,2	6,5	7,7	7,2	7,5	[illegible],7	7,0	4,7

Die RS stufen sich hinsichtlich ihrer Fähigkeiten für Mathematik hochsignifikant höher ein ($t = 6.50$, p kleiner .001).

Tabelle 40	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl) der Schülergruppen für die Variable [illegible] "Selbstkonzept: Deutsch"							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			5,0	5,7	5,5	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sonderschüler der SfL N= 70/87/76			[illegible] ([illegible])		[illegible] ([illegible])		[illegible] ([illegible])	
Grund- und Hauptschüler N= 53/45/46/53	6,51 (2,93)		5,7 ([illegible],57)		[illegible] ([illegible])		[illegible] ([illegible])	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	5,8	7,1	[illegible]	5,3	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Ebenso klar ergibt sich der Unterschied für das Deutsch-Selbstkonzept (t = 3,50, p kleiner .001).

Es folgen die Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung bzgl. des handlungsbezogenen Bereichs Spielen, Sport, Hobby.

Tabelle 41	Mittelwerte, Standardabweichungen (Wert in Kl) der Schülergruppen für die Variable [illegible] "Einschätz. eig. Kompetenz: Spiel/Sport/Hobby							
Klassenstufe	3/4		5		7		9	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
			[illegible]	50,7	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Sonderschüler der SfL N= 71/86/70			52,99 ([illegible])		[illegible] ([illegible])		[illegible] ([illegible])	
Grund- und Hauptschüler N= 53/45/45/53	43,42 (10,43)		[illegible] ([illegible])		[illegible] ([illegible])		[illegible] ([illegible])	
n. Geschlecht aufgegliedert	J	M	J	M	J	M	J	M
	43,4	43,4	[illegible]	41,5	39,5	43,3	[illegible]	[illegible]

Wie man sieht, schätzen sich, wenn es um diesen nicht schulbezogenen Bereich geht, SS hochsignifikant fähiger ein (t = 3,31, p kleiner .001). Alle skalierten Selbsteinschätzungen zur Person (Potenz, Aktivität, Valenz) ergaben keine bedeutsamen Unterschiede, allenfalls eine leichte

Tendenz zu höheren Werten der RS bei "etwas unternehmen" und "flink und wach".

Interpretation:

Betrachtet man die SK-Werte insgesamt, so ist überraschend, wie wenige Unterschiede sich doch ergeben haben, geringere Werte der SS nur:

- im defensiven Selbstkonzept
- im fachspezifischen Selbstkonzept für Mathematik
- im fachspezifischen Selbstkonzept für Deutsch.

Nur tendenziell ein vermindertes Selbstwertgefühl, dafür ein höheres allgemeines Fähigkeitsselbstbild. Es läßt sich u.E. nicht interpretieren, daß lernbehinderte Sonderschüler ein generell herabgesetztes Selbstkonzept aufweisen. Sie können wohl weniger negative Aspekte ihrer selbst, wenn sie damit konfrontiert werden, von sich abwehren, gleichzeitig ist aber ihre positive Selbstdarstellung ebenso hoch wie die der Grund- und Hauptschüler.
Daß sie also eine von außen an ihren Status herangetragene Herabwürdigung in ihr Selbstbild aufnehmen, ist eigentlich nicht so zu belegen, wie man das vielleicht als Außenstehender empfindet. In der Selbstwahrnehmung ist freilich wohl ein Bewußtsein geringerer schulfachspezifischer Kompetenz gegeben, das vermutlich auf realen Vergleichen beruht. Das generalisiert aber keineswegs auf breitere Bereiche der Selbsteinschätzung. Denn hinsichtlich aller hier erhobener Aspekte der selbstwahrgenommenen Person sehen Sonderschüler sich nicht schlechter, das gilt für den Vergleich mit Klassenkameraden wie für den Vergleich mit bedeutsamen anderen Bezugspersonen.

8. GESAMTZUSAMMENFASSUNG

In der vorliegenden Erhebungsstudie sind 272 lernbehinderte Sonderschüler (SS) und 199 Grund- und Hauptschüler (RS) vergleichbaren Alters (5., 7., 9. Klassen) hinsichtlich ihrer Leistungsmotivation und ihrer Selbsteinschätzung der Fähigkeit untersucht worden. Folgende Ergebnisse waren bemerkenswert:

- lernbehinderte Sonderschüler haben eine insgesamt zuversichtlichere Richtungstendenz der Leistungsmotivation; das kommt dadurch zustande, daß zwar ihre Tendenz zur Furcht vor Mißerfolg alleine genommen größer ausfällt, gleichzeitig aber ihre Tendenz zur Hoffnung auf Erfolg vergleichsweise noch stärker ausgeprägt ist;
- ihr Zielsetzungsverhalten ist optimistischer als das der Regelschüler wegen höherer Zieldiskrepanzen, und sie weichen weiter vom letzten Leistungswert ab (erhöhte Zieldifferenz); sie unterliegen bisweilen mehr als Regelschüler einem überzogenen Optimismus, denn es wird nicht immer das erreicht, was sie anzielen (erhöhte Zielerreichungsdiskrepanz);
- das Kausalattribuierungsmuster für schulbezogene Leistungen ähnelt sowohl dem Mißerfolgsmotivierter als auch teilweise dem Erfolgsmotivierter; nachzuweisen ist besonders eine hohe Begabungs- und Zufallsattribuierung, und eine sehr geringe Anstrengungsattribuierung; dies bestätigt sich durch eine deutlich erhöhte Tendenz zur Anstrengungsvermeidung;

- lernbehinderte Sonderschüler schätzen ihre allgemeine Fähigkeit nicht schlechter ein als Grund- und Hauptschüler, wohl aber ihre konkret schulfachbezogene Fähigkeit; in handlungsbezogenen SK-Skalen tendieren sie zu besserer Einschätzung, während umgekehrt in einer defensiven Personkonzept-Skala negative Aspekte von ihnen nicht so energisch abgewehrt werden können wie von Grund- und Hauptschülern.

Ausblick:

U. E. ergeben sich aus diesen Erhebungen vielleicht Überlegungen dahin, daß nicht zu eilig von vermuteten Auswirkungen sonderpädagogisch begründbarer Placierungsentscheidungen auf tatsächliche vom Betroffenen genauso nachvollzogene kognitiv-emotionale Prozesse geschlossen wird.
Für lernbehindertenpädagogische Belange ist wichtig zu wissen, daß potentiell durchaus erfolgszuversichtliche Handlungsbereitschaften bei Lernbehinderten zu wecken sind, wenn die Schwierigkeitsdosierung ('Prinzip der Passung') und die Handlungsrelevanz gegeben sind. Anstöße zur Verbesserung des Verursachererlebens und zur realistischen Verankerung des persönlichen Leistungs-Anspruchsniveaus sollten ergänzend gegeben werden.

LITERATURVERZEICHNIS

ACH, N.: Analyse des Willens. In E. Abderhalden (Hg.), Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Bd. VI. Berlin: Urban u. Schwarzenberg 1935.

ALPERT, R., HABER, R.N.: Anxiety in academic achievement situations. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1960, 61, 207-215.

ATKINSON, J.W.: Motivational determinants of risk-taking behavior. Psychological Review, 1957, 64, 359-372.

ATKINSON, J.W. (Hg.) Motives in fantasy action, and society. Princeton, N.J. Van Nostrand, 1958.

ATKINSON, J.W.: An introduction to motivation. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1964, deutsch: Einführung in die Motivationsforschung, Stuttgart 1975.

ATKINSON, J.W., CARTWRIGHT, D.: Some neglected variables in contemporary conceptions of decision and performance. Psychological Reports, 1964, 14, 575-590.

ATKINSON, J.W., LITWIN, G.H.: Achievement motive und test anxiety conceived als motive to approach success and motive to avoid failure. Journal of Abnormal und Social Psychology, 1960, 60, 52-63.

ATKINSON, J.W., O'CONNOR, P.: Neglected factors in studies of achievement-oriented performance; Social approval as incentive and performance decrement. In J.W. Atkinson & N.T. Feather (Hg.), A theory of achievement motivation. New York: Wiley, 1966, S. 299-325.

AUSUBEL, D.P.: Educational psychology. A. cognitive view. Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1968.

BANDURA, A.: Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psych. Rev., 1977, 84, 191-215.

BEM, D.J.: Self-perception: An alternative interpretation of cognitive dissonance phenomena. Psych. Rev., 1967, 74, 183-200.

ders.: Theorie der Selbstwahrnehmung in: Selbstkonzeptforschung, Probleme, Befunde, Perspektiven, (Hg.) S.-H. Filipp, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

BERLYNE, D.E.: Conflict, arousal, and curiosity. New York: McGraw-Hill, 1960.

BOLLNOW, H.: Motivationsforderung in der Schule, Weinheim: Beltz, 1978.

BROOKOVER, B.W., THOMAS, S., PATERSON, A.: Self-concept of ability and school achievement. Sociology of Education, 1966, 37, 271-278.

BROPHY, J.E. & GOOD, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion, München: Urban & Schwarzenberg 1976.

BRUNER, J.S.: The process of education. Harvard University Press, Cambridge, Mass., 1960.

BRUTTEL, M. & HOHMEIER, J.: Stigmatisierung Bd. 1, Neuwied: Luchterhand, 1975.

CANNON, W.B.: The wisdom of the body. 2.A. New York 193 (I. A. 1932)

CORRELL, W.: Lernpsychologie, Donauwörth, 1961,

CRANDALL, V.C., KATKOVSKY, W., CRANDALL, V.J.: Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. Child Development, 1965, 36, 91-109.

deCHARMS, R.: Personal causation. New York: Academic Preiss, 1968.

DEMBO, T.: Der Ärger als dynamisches Problem. Psychologische Forschung, 1931, 15, 1-44.

FEATHER, N.T.: The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement related motives. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1961, 63, 552-561.

ders.: Valence of outcome and expectation of success in relation to task difficulty and perceived locus of control. Journal of Personality und Social Psychology, 1967, 7, 372-386.

ders.: Change in confidence following success or failure as a predictor of subsequent performance. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 9, 38-46.

FEND, H.: Konformität und Selbstbestimmung, Weinheim/Basel: Beltz, 1971.

FESTINGER, L.: Wish, expectation, and group standards as factors influencing level of aspiration. Journal of Abnormal und Social Psychology, 1942, 37, 184-200.

FILIPP, S.H. (Hg.): Selbstkonzeptforschung: Probleme, Befunde, Perspektiven, Stuttgar: Klett-Cotta, 1979.

FISCH, R., SCHMALT, H.-D.: Vergleich von TAT- und Fragebogendaten der Leistungsmotivation. Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie, 1970, 18, 608-634.

FLETCHER, J. M.: Homeostasis as an explanatory principle in psychology. Psych. Rev., 1942, 49, 80-87.

FLORES d'ARCAIS, J.B.: Einflüsse der Gestalttheorie auf die moderne kognitive Psychologie. In: S. ERTEL, L. KEMMLER, M. STADLER (Hg.) Gestalttheorie in der modernen Psychologie, Darmstadt, 1975.

FOKKEN, Eva.: Die Leistungsmotivation nach Erfolg und Mißerfolg in der Schule, Hannover: Schroedel, 1966.

GRAUMANN, C.F.,: Einführung in die Psychologie, Bd. 1, Motivation, Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft, 1969.

GRAUMANN, C.f.: Person und Situation in: WEINERT, F. & LEHR, U.: Entwicklung und Persönlichkeit, 1975.

HABER, R.N.:, Discrepancy from adaptation level as a source of affect. Journal of Experimental Psychology, 1958, 56, 370-375.

HALISCH, F.: Die Selbstregulation leistungsbezogenen Verhaltens: Das Leistungsmotiv als Selbstbekräftigungssystem. In: H.D. SCHMALT u. W.U. MEYER (Hg.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart, 1976.

HECKHAUSEN, H.: Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivaion, Meisenheim: Hain, 1963.

ders.: Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen. Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1963, 10, 604-626.

ders.: Leistungsmotivation, In H. THOMAE (Hg., Handbuch der Psychologie (Bd. II). Göttingen: Hogrefe, 1965. S. 602-702.

ders.: The anatomy of achievement motivation, New York, Academic Press, 1967.

ders.: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Deutscher Bildungsrat (Hr.) Gutachten und Studien der Bildungskommission, 4, Begabung und Lernen, 1966.

HECKHAUSEN, H.: Achievement motive research: Current problems and some contributions toward a general theory of motivation. In: W.J. ARNOLD (hg.) Nebraska Symposium an Motivation, 1968, Lincoln: University of Nebraska Press, 1968. S. 103-174.

ders.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs. In: C.F. GRAUMANN (Hg.), Handbuch der Psychologie (Bd.7/2). Göttingen: Hogrefe, 1972, S. 955-1019.

ders.: Leistungsmotivation und Chancengleichheit, Göttingen: Hogrefe, 1974.

ders.: Achievement motivation and its constructs: A cognitive model. Motivation and Emotion, 1977, 1, 283-329.

ders.: Selbstbewertung nach erwartungswidrigem Leistungsverlauf: Einfluß von Motiv, Kausalattribution und Zielsetzung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1978, 10, 191-216.

ders.: Motivation und Handeln, Lehrbuch der Motivationspsychologie, Berlin: Springer, 1980.

HEIDER, F.: The Psychology of Interpersonal Relations, New York, 1958 (Deutsch: Psychologie der interpersonalen Beziehungen, Stuttgart, 1977).

HELSON, H.: Adaptation level theory. In: KOCH, S. (Hg) Psychology: A study of a science, Bd.I, New York, 1959, S. 565-621.

HERMANN, Th.: Lehrbuch der empirischen Persönlichkeitsforschung, Göttingen, 1969,

ders. u.a.: Handbuch psychologischer Grundbegriffe, München: Kösel, 1977.

HOMFELD, H.G.: Stigma und Schule, Düsseldorf: Schwann, 1974.

HOPPE, F.: Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie. IX. Erfolg und Mißerfolg. Psychologische Forschung, 1930, 14, 1-63.

HÖHN, E.: Der schlechte Schüler, München: Pieper, 1967.

HÖLTER, G.: Leistungsmotivation und Verhaltensauffälligkeit, Unveröff. Diss. der Päd. Hochschule Rheinland, 1978.

HÖRMANN, H.: Theoretische Grundlagen der projektiven Tests. In: R. Heiss (Hg.), Psychologische Diagnostik, Hdb. d. Psychol., Bd.6., Göttingen: Hogrefe, 1964, 71-112.

HULL, C.L.: Principles of behavior, New York, 1943.

HUNT, J. MCV: Motivation inherent in information processing and action. In: HARVEY, O.J. (Ed.) Motivation and social interaction. New York 1969, 35-94.

JONES, E.E., ROCK, L., SHAVER, K.G., GOETHALS, G.R., WARD, L.M.: Pattern of performance and ability attribution: An unexpected primacy effect. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 10, 317-340.

JONES, E.E., NISBETT, R.E.: The actor and the observer: Divergent perceptions of the causes of behavior. New York: General Learning Press, 1971.

JOPT, U.J.: Selbstkonzept und Ursachenerklärung in der Schule, Bochum: Kamp, 1978.

JOPT, U.J., ERMSHAUS, W.: Wie generalisiert ist das Selbstkonzept eigener Fähigkeit? Eine motivationspsychologische Untersuchung zur Aufgabenabhängigkeit der Fähigkeitswahrnehmung. Zeitschrift f. exp. u. angew. Psychologie, 1977, 24, 578-601.

JOPT, U.J.: Anstrengung aus psychologischer Sicht. Neue Unterrichtspraxis, 1977, 6, 346-354.

JUCKNAT, M.: Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewußtsein. Psychologische Forschung, 1938, 22, 89-179.

KANFER, F.H.: Self-management methods. In F.H. KANFER u. A.P. GOLDSTEIN (Hg.) Helping people change. New York: Pergamon Press, 1975, S. 309-355.

KAUFMANN, I.: Ergebnisse zum Selbst- u. Fremdbild in der Einschätzung von Lernbehinderten. Zs. für Heilpädagogik, 1970, 563-574.

KELLEY, H.H.: Attribution theory in social psychology. In D. LEVINE (Hg.), Nebraska Symposium on Motivation, 1967. Lincoln: University of Nebraska Press, 1967, S. 192-238.

DERS.: Causal schemata and the attribution process. New York: General Learning Press, 1972.

ders.: The process of causal attribution. American Psychologist, 1973, 28, 107-128.

KEMMLER, L.: Erfolg und Versagen in der Grundschule Göttingen, Hogrefe, 3. Aufl. 1975.

KLINGER, E.: Fantasy need achievement as a motivational construct. Psychological Bulletin, 1966, 66, 291-308.

KNAACK, R.& RAUER, W.: Zur Problematik der Erfassung des Selbstkonzepts bei Primarschülern - Erste empirische Befunde zu einer Meßmethode - Zs. f. Psychol. in Erz. u. Unterr., München/Basel: Reinhardt, 1978, S. 272-280.

KNÖRZER, W.: Lernmotivation, Weinheim/Basel: Beltz, 1976.

KRAMPEN, G.: Effekte der Sonderschulzuweisung auf das Selbstkonzept und Attribuierungsverhalten von Schülern, Z. Empir. Pädagogik 5, 125-135, 1981.

KRAPP, A.: Bedingungen des Schulerfolgs, München, Oldenbourg, 1973.

KRAPP, A. u. MANDL, H.: Vorhersage und Erklärung der Schulleistung. Z. f. Entwicklungs-u. Pädagogische Psychologie, 1976, 8, 192-219.

KRUG, B.: Mißerfolgsattribuierung und deren Auswirkungen auf Erwartungs- und Leistungsänderungen sowie auf Persistenz. Unveröff. Diplomarbeit, Psychol. Inst. Ruhr-Univ. Bochum, 1971.

KRUG, S.: Förderung und Änderung des Leistungsmotivs: Theoretische Grundlagen und deren Anwendung. In H.-D. SCHMALT und W.-U. MEYER (Hg.), Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett, 1976, S. 221-247.

KRUG, S., HANEL, J.: Motivänderung: Erprobung eines theoriegeleiteten Trainingsprogrammes. Z. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1976, 8, 274-287.

KRUG, S.; PETERS, J.: Persönlichkeitsänderung nach Sonderschuleinweisung. Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, 9, 181-184.

KRUG, S., PETERS, J., QUINKERT, H.: Motivförderungsprogramm für lernbehinderte Sonderschüler. Zs. f. Heilpädagogik, 1977, 28, 667-674.

KRUG, S., RHEINBERG, F., PETERS, J.: Einflüsse der Sonderbeschulung und eines zusätzlichen Motivänderungsprogrammes auf die Persönlichkeitsentwicklung von Sonderschülern. Zs. f. Heilpädagogik, 1977, 28, 431-439.

KUHL, J.: Situations-, reaktions- und personbezogene Konsistenz des Leistungsmotivs bei der Messung mittels des HECKHAUSEN TAT. Archiv für Psychologie 1978, 130, 37-52.

LAUTH, G. & WOLFF, J.: Attribuierung von schulisch relevantem Erfolg und Mißerfolg bei Haupt- und Sonderschülern, Zs. f. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 1979, 26, 174-176.

LAUTH, G., u. SCHWARZ, K.-H.: Anspruchsniveau im Vergleich von Schülern der Grundschule und der Schule für Lernbehinderte, Zs. f. Heilpädagogik, 1980,

LEWIN, K.: Principles of topological psychology. New York: McGraw-Hill, 1936.

ders.: Grundzüge der topologischen Psychologie, Bern : Huber, 1969.

LEWIN, K., DEMBO, T., FESTINGER, L., SEARS, P.S.: Level of aspiration. In. J. McV. HUNT (Hg.), Personality and the behavior disorders (Vol. I) New York: Ronald Press, 1944, S. 333-378.

LERSCH, Ph.: Aufbau der Person (8. überarbeitete Aufl. von Aufbau des Charakters. Leipzig: Barth, 1938) München: Barth, 1962.

LIEBERT, R.M. MORRIS, L.W.: Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. Psychological Reports, 1967, 20, 975-978.

LIEBHART, E.H.: Fähigkeit und Anstrengung im Lehrerurteil: Der Einfluß inter- versus intraindividueller Perspektive. Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, 9. 94 - 102.

LORENZ, J.H.: Quellen und Bedingungen der Entstehung des Selbstkonzeptes, Schriftenreihe des IDM, Uni. Bielefeld, 1975, 5, 97-122.

LOHMÖLLER, J.-B., MANDEL, H., HANKE, B.: Lehrerspezifische implizite Persönlichkeitstheorien bei der Schülerbeurteilung? Zs. f. Entwicklun s-psychologie u. Pädagogische Psychologie, 1976, 2, 99-105.

MANDLER, G., SARASON, B.B.: A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1952, 47, 166-173.

McCLELLAND, D.C.: Risk taking in children with high and low need for achievement. In J.W. ATKINSON (Hg.), Motives in fantasy, action, and society. Princeton N.J.: Van Nostrand, 1958. S. 306-321.

McCLELLAND, D.C.: Methods of measuring human motivation. In J.W. ATKINSON (Hg.), MOTIVES in fantasy action, and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958, S. 7-42.

McCLELLAND, D.C., ATKINSON, J.W., CLARK, R.A., LOWELL, E.L.: The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts, 1953.

MEAD, G.H.: Mind, self, and society, Chicago: University of Chicago Press, 1934.

MEYER, W.U.: Überlegungen zur Konstruktion eines Fragebogens zur Erfassung von Selbstkonzepten der Begabung. Unveröff. Manuskript, Psych. Inst. der Ruhr-Univ. Bochum, 1972.

MEYER, W.-U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Mißerfolg. Stuttgart: Klett, 1973 (a)

ders.: Anstrengungsintention in Abhängigkeit von Begabungseinschätzung und Aufgabenschwierigkeit. Archiv für Psychologie, 1973, 125, 245-262 (b)

ders.: Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit. In H.D. SCHMALT u. W.-U. MEYER (Hg.), Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett, 1976, S. 101-135.

MEYER, W.-U., BUTZKAMM, A.: Ursachenerklärung von Rechennoten: I. Lehrerattribuierungen. Zs. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1975, 7, 53-66.

MEYER, W.-U., HALLERMANN, B.: Anstrengungsintention bei einer leichten und schweren Aufgabe in Abhängigkeit von der wahrgenommenen eigenen Begabung. Archiv für Psychologie, 1974, 126, 85-89.

MEYER, W.-U., HECKHAUSEN, H., KEMMLER, L.: Validierungskorrelate der inhaltsanalytisch erfaßten Leistungsmotivation guter und schwacher Schüler des dritten Schuljahres. Psychologische Forschung, 1965, 28, 301-328.

MIERKE, K.: Verlaufs- und Wirkungsformen seelischer Überforderung. In: Psychol. Rundschau. 3, 1952.

ders.: Wille und Leistung. Göttingen, Hogrefe, 1955.

ders.: Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche, Bern/Stuttgart 1957.

MIESSLER, M.: Leistungsmotivation und Zeitperspektive, München: Oldenbourg, 1976,

MILLER, N.E., DOLLARD, J.: Social learning and imitation. New Haven: Yale University Press, 1941.

MISCHEL, W.: Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychol. Rev. 1973, 80, 251-283.

MORRIS, L.W., LIEBERT, R.M.: Effects of anxiety on timed and untimed intelligence tests. Journal of Consulting und Clinical Psychology, 1969, 33, 240-244.

MOULTON, R.W.: Effects of success and failure on level of aspiration as related to achievement motives. Journal of Personality and Social Psychology, 1965, 1, 399-406.

MURRAY, H.A.: Explorations in personality. New York: Oxford University Press, 1938.

NEUBAUER, W.F.: Selbstkonzept und Identität im Kindes- und Jugendalter, München/Basel: Reinhardt, 1976.

NICHOLLS, J.G.: Effort is virtuous, but it's better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. Journal in Personality Research, 1976, 10, 306-315. (a)

ders.: When a scale measures more than its name denotes: The case of the Test Anxiety Scale for Children. Journal of Consulting und Clinical Psychology, 1976, 44, 976-985. (b)

NUTTIN, J.R.: Motiv und Motivation. In: Lexikon der Psychologie (Bd. 2) Freiburg: Herder, 1971, 578 - 589.

NYGARD, R.: Personality, situation, and persistence. Oslo: Universitetsforlaget, 1977.

PAWLOW, I.P.: Conditioned reflexes. London: Oxford University Press, 1927.

PEEZ, H., PILHOFER, H.-D., ZIMMERMANN, P.: Einsatz des "LM-Gitters" in der Grundschule, Zs. f. Psychol., Erzieh., Unterr., 1980, 27, 51-60.

PORTELE, G.,: Lernen und Motivation, Weinheim: Beltz, 1975.

RAYNOR, J.O.: Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. Psychological Rev. 1969, 76, 606-610.

RHEINBERG, F.: Zeitstabilität und Steuerbarkeit von Ursachen schulischer Leistung in der Sicht des Lehrers. Zs. f. Entwicklungspsychol. und Pädagogische Psychologie, 1975, 7, 180-194.

RHEINBERG, F.: Leistungsbewertung und Lernmotivation. Göttingen: Hogrefe, 1980.

RHEINBERG, F., ENSTRUP, B.: Selbstkonzept der Begabung bei Normal- und Sonderschülern gleicher Intelligenz: Ein Bezugsgruppeneffekt. Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1977, 9, 171-180.

RHEINBERG., F. KRUG, S.: Innere und äußere Differenzierung, Motivation und Bezugsnorm-Orientierung. In K.J. Klauer u. H.J. Kornadt (Hg.), Jahrbuch f. empirische Erziehungswissenschaft 1978. Düsseldorf: Schwann, 1978. S. 165-195. (a)

RHEINBERG, F., KRUG, S.: Bezugsgruppenwechsel: Übernahme eines Stigmas oder neuer Vergleichsmaßstab zur Selbsteinschätzung? Replik auf Casparis. Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1978, 10, 269-273. (b)

RHEINBERG, F., LÜHRMANN, J.V., WAGNER, H.: Bezugsnorm-Orientierung von Schülern der 5.-13. Klasse bei der Leistungsbeurteilung. Zs. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1977, 9, 90-93.

RHEINBERG, F., SCHMALT, H.-D., WASSER, I.: Ein Lehrerunterschied, der etwas ausmacht. Zs. f. Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1978, 10, 3-7.

ROHRACHER, H.: Einführung in die Psychologie, Wien: Urban & Schwarzenberg, 1965 (9. unveränd. Aufl.)

ROSEMANN, B.: Prognosemodelle in der Schullaufbahnberatung, München/Basel: Reinhard, 1978.

ROSENBAUM, R.M.: A dimensional analysis of the perceived causes of success and failure. Unveröff. Dissertation, University of California, Los Angeles, 1972.

ROSENFELD, G.: Theorie und Praxis der Lernmotivation. Ein Beitrag zur pädagogischen Psychologie. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften Berlin/DDR, 1

ROTH, H. (Hg.): Begabung und Lernen. Dt. Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 4, Stuttgart: Klett, 1968 (5. Aufl. 1970).

ROTTER, J.B.: Level of aspiration as a method of studying personality. I: A critical review of methodology. Psychol. Rev., 1942, 49, 463-474.

ders.: Generalized expectancies for internal vs. external control of reinforcement. Psychol. Monogr. 1966, 80 (Whole No. 609).

SADER, M., SPECHT, H.: Leistung, Motivation und Leistungsmotivation: Korrelationsstatistische Untersuchungen zur Leistungsmotivmessung nach HECKHAUSEN. Archiv für die gesamte Psychologie, 1967, 119, 90-130.

SARASON, I.G.: Empirical findings and theoretical problems in the use of anxiety scales. Psychological Bulletin, 1960, 57, 403-415.

SCHERER, J.: Änderungen von Lehrerattribuierungen und deren Auswirkungen auf Leistungsverhalten und Persönlichkeitsmerkmale von Schülern. Unveröff. Diplomarbeit, Psych. Inst. der Ruhr-Univ. Bochum 1972.

SCHERER, J. u. SCHLIEP, M.: Persönlichkeitsmerkmale und Leistungsverhalten bei gleichintelligenten Haupt- und Sonderschülern des 5. Schuljahres. Zs. f. Psychol. in Erzieh. u. Unterr., 1974, 21, 81-90.

SCHIEFELE, H.: Lernmotivation und Motivlernen: Grundzüge einer erziehungswissenschafl. Motivationslehre. (2. durchges. Aufl.) München: Ehrenwirth 1978.

SCHMALOHR, E.: Neue Untersuchungen zur HAWIK-Zusatzauswertung bei lernbehinderten Sonderschulanwärtern, Z.f. Heilpäd. 1971, 22, 321-328.

SCHMALOHR, E. u. WINKELMANN, W.: Normen und Kurzformen des HAWIK für lernbehinderte Sonderschulanwärter. Heilpäd. Forschg. 1971, 3, 165-17

SCHMALT, H.D.: Die Messung des Leistungsmotivs. Göttingen, Hogrefe, 1976.

ders.: Das LM-Gitter. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe, 1976.

ders.: Attribuierungs- und Affektwandel angesichts konsistenten Erfolges und Mißerfolges, in: ECKENSBERGER, L. (Hg.) Bericht über den 31. Kongreß d. Dt. Gesellsch. f. Psychologie, Bd. 2, 1978, S. 41-43.

SCHMALT, H.D. u. MEYER, Wulf-Uwe: Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart, Klett, 1976.

SCHNEIDER, K.: Leistungs- und Risikoverhalten in Abhängigkeit von situativen und überdauernden Komponenten der Leistungsmotivation: Kritische Untersuchungen zu einem Verhaltensmodell. Unveröff. Dissertation, Abtlg. f. Philosophie, Pädagogik, Psychologie der Ruhr-Univ. Bochum, 19

SCHNEIDER, K.: Motivation unter Erfolgsrisiko. Göttingen, Hogrefe, 1973.

ders.: Leistungsmotiviertes Verhalten als Funktion von Motiv, Anreiz und Erwartung, in: SCHMALT, H.D. u. MEYER, W.U. (Hg.) Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart, Klett, 1976. S. 33-59.

SCHNEIDER, K. u. MEISE, C.: Leistungs- und anschluß-motiviertes Risikoverhalten bei der Aufgabenwahl. In: SCHNEIDER, K.,: Motivation unter Erfolgsrisiko. Göttingen, Hogrefe, 1973, 212-238.

SCHNEIDER, K. u. SCHMALT, H.D.: Motivation, Stuttgart, Kohlhammer, 1981.

SCHNOTZ, W.: Schätzung von Aufgabenschwierigkeiten durch Lehrer, Zs. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1971, 2, 106-120.

SCHÖNPFLUG, W. (Hg.): Methoden der Aktivierungsforschung, Bern, 1969.

SCHWARZER, R.: Schüler ohne Selbstvertrauen, Z. f. Pädagogik, 1979, 25, Nr. 2.

SKINNER, B.F.: Science and human behavior. New York: Macmillan, 1953.

STAGNER, R.: Homeostasis as a unifying concept in personality theory. Psychol. Rev., 1951, 58, 5-17

TAYLOR, J.A.: A personality scale of manifest anxiety. Journal of Abnormal and Social Psychology, 1953, 48, 285-290.

THOMAE, H.,: Die Motivation menschlichen Handelns, Köln, Kiepenheuer & Witsch, 1965.

TRUDEWIND, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen: Hogrefe, 1975.

ders.: Die Entwicklung des Leistungsmotivs. In: SCHMALT, H.D. u. MEYER, W.U. (Hg.), Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart: Klett, 1976, S. 193-219.

ULICH, D. u. MERTENS, W.: Urteile über Schüler, Weinheim, Beltz, 1973.

VERINIS, J.S., BRANDSMA, J.M. & COFER, C.M.: Discrepancy from expectation in relation to affect and motivation: Tests of McCLELLANDS hypothesis. Journal of Personality and Social Psychology, 1968, 9, 47-58.

VONTOBEL, J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt, Bern: Huber, 1970.

VROOM, V.H.: Work and motivation. New York: Wiley, 1964.

WASNA, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. München: Kösel, 1972.

WAGNER, J.W.L.: Fragebogen zum Selbstkonzept für 4.-6. Klassen, Weinheim: Beltz, 1977.

WEGENER, H.: Die Rehabilitation der Schwachbegabten. München: 1963.

ders.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung - Sondergutachten. In: H. ROTH (Hg.): Begabung und Lernen, Stuttgart: Klett 1968.

WEINER, B.: Theories of motivation. Chicago: Markham, 1972.

ders.: Die Wirkung von Erfolg und Mißerfolg auf die Leistung, Stuttgart: Klett, 1975.

ders.: Attributionstheoretische Analyse von Erwartung • Nutzen-Theorien. In: SCHMALT, H.D. u. MEYER, W.U. (Hg.) Leistungsmotivation und Verhalten. Stuttgart: Klett, 1976, S. 81-100.

WEINER, B.,KUKLA, A.: An attributional analysis of achievement motivation. Journal of Personality and Social Psychology, 1970, 15, 1-20

WEINER, B., POTEPAN, P.A.: Personality characteristics and affective reactions toward exams of superior and failing college students. Journal of Educational Psychology, 1970, 61, 144-151.

WEINER, B., RUSSELL, D., LERMANN, D.: The cognition-emotion process in achievement-related contexts. Journal of Personality and Social Psychology, 1979, 37, 1211-1220.

WIECZERKOWSKI, W., NICKEL, H., JANOWSKI, A., FITTKAU, B. RAUER, W.: AFS-Handanweisung für die Durchführung und Auswertung und Interpretation. Braunschweig: Westermann, 1974.

WINTERBOTTOM, M.R.: The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J.W. ATKINSON (Hg.), Motives in fantasy, action, and society. Princeton, N.J.: Van Nostrand, 1958. S. 453-478.

ZIMMERMANN, K.W.: Psychodiagnostische Verfahren zur Untersuchung von Lernbehinderten. Berlin: 1969.

ZIMMERMANN, K.W. u. KORNMANN, R., LORENZ, A.: Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern. Wetzlar: Osterbiel, 1971.

NACHTRAG ZUR LITERATURLISTE

BLEIDICK, U.: Über Lernbehinderung. Begriffliche und psychodiagnostische Überlegungen. Z.f. Heilpädagogik 1968, 19, 449-464.

BORCHERT, J.: Affektive Persönlichkeitsmerkmale im Vergleich von Haupt- und lernbehinderten Sonderschülern. Z.f. Heilpädagogik 1980.

CASPARIS, C.: Persönlichkeitsmerkmale unter dem Einfluß von Etikettierungs- und Bezugsgruppeneffekten: Eine Reinterpretation. Zs. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1978, 3, 265-268.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bände 25 u. 34. 1973/1974.

FESTINGER, L.: A theoretical interpretation of shifts in level of aspiration. Psychological Rev., 1942, 49, 235-250.

GIESECKE, H.: Einführung in die Pädagogik, München: Juventa, 1969.

HABERMAS, J.: Pädagogischer "Optimismus" vor Gericht einer pessimistischen Anthropologie. Neue Sammlung, 1961.

HAMILTON, J.O.: Motivation and risk-taking behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 1974, 29, 856-864.

IRLE, M., KROLAGE, J.: Kognitive Konsequenzen irrtümlicher Selbsteinschätzung, Zs. f. Sozialpsychologie, 1973, 4, 36-50.

JANTZEN, W., PROBST, H., BEZECNY, D., HERGET, W.: Einstellungen von Volks- und Sonderschullehrern gegenüber Sonderschülern und schlechten Volksschülern und der Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrer. Zs. f. Heilpädagogik, 1972, 10, 684-696.

JOPT, U.-J.: Warum manche Schüler "faul" sind: Die attributionstheoretische Vernünftigkeit des schulischen Anstrengungsverzichts. Zs. f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, 1978, 4, 315-327.

KLAUER, K.J.: Der Progressive Matrices-Test bei Volks- u. Hilfsschulkindern. Heilpädagogische Forschung, 1964, 1, 13-37.

KLAFKI, W. u.a.: Erziehungswissenschaft. Funk-Kolleg 3 Bde, Frankfurt: Fischer, 1970.

KOBI, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten, München/Basel 1975, S. 9-20, 71-75.

KLEINING G. & MOORE, H.: Soziale Selbsteinstufung (SSE). Ein Instrument zur Messung sozialer Schichten. In: Kölner Zs. f. Soziologie und Sozialpsychologie, 1968, 20 (3), 503-552.

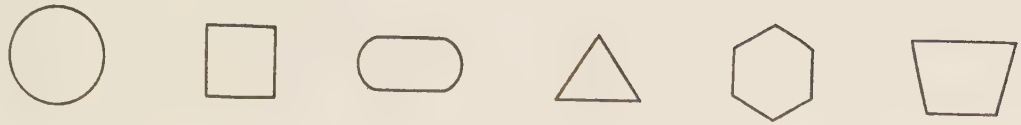
LÖSEL, F.: Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In M. BRUSTEN u. J. HOHMEIER (Hg.), Stigmatisierung 2. Darmstadt: Luchterhand, 1975, S. 7-32.

MEYER, W.-U.: Anspruchsniveau und erlebte Selbstverantwortlichkeit für Erfolg und Mißerfolg. Psycholog. Beiträge, 1969, 11, 328-348.

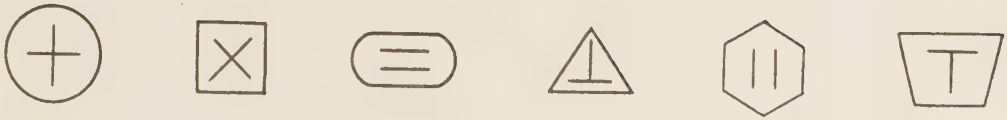
MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München: Juventa, 1972.

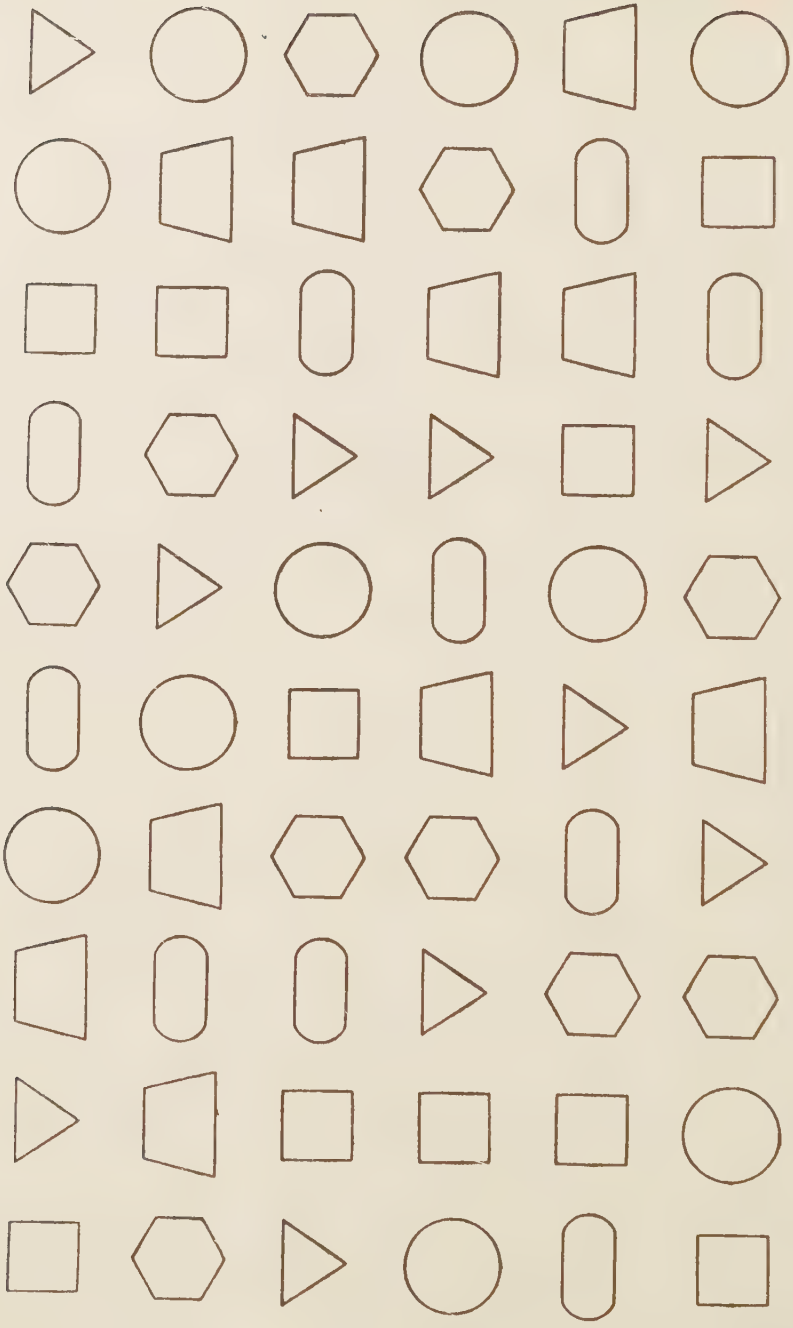
OSGOOD, C.E.: The nature and measurement of meaning. Psych. Bulletin, 1952, 49, S. 197-237.

IN DIE LEEREN FIGUREN



DIESE ZEICHEN MALEN!





Welche Sätze treffen als Überschriften für das gezeigte Bild zu?

BILD

Das Kind denkt:	so ankreuzen X
1. das mache ich aber gerne	
2. wenn das schwer ist, dann mache ich lieber ein anderes Mal weiter	
3. ich glaube, das schaffe ich auch	
4. ich bin stolz auf mich, weil ich das kann	
5. hoffentlich habe ich nichts falsch gemacht	
6. ich bin unzufrieden mit dem, was ich kann	
7. ich werde müde dabei	
8. ich frage lieber jemanden, ob er mir helfen kann	
9. ich will das einmal können	
10. ich glaube, ich habe alles richtig gemacht	
11. ich habe Angst, daß ich dabei etwas falsch machen könnte	
12. das gefällt mir nicht	
13. ich will nichts falsch machen	
14. ich will mehr können als alle anderen Kinder	
15. ich will am liebsten etwas machen, was ein bißchen schwierig ist	
16. ich will lieber gar nichts tun	
17. das ist aber schwer; ich versuche das bestimmt länger als andere Kinder	
18. das kann ich nicht	

SK4

Einige Fragen zum RECHNEN-Unterricht...	stimmt	stimmt nicht
1. Wenn RECHNEN nicht so schwierig wäre, würde ich es viel lieber machen.		
2. Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, wo man nicht viel RECHNEN muß.		
3. RECHNEN ist ein Fach, das ich gern mache und das mir liegt.		
4. Ich gebe mir bestimmt Mühe, aber mir fällt RECHNEN schwerer als meinen Mitschülern.		
5. RECHNEN würde mir leichter fallen, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde.		
6. Kein Mensch kann alles; für RECHNEN habe ich einfach keine Begabung.		
7. Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um die Lösung für eine Rechen-Aufgabe zu finden.		
8. Bei manchen Sachen in RECHNEN, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vornherein: "Das versteh ich nie."		
9. RECHNEN liegt mir nicht besonders.		
10. Wenn RECHNEN nicht so schwer wäre, wäre ich gern zur Hauptschule oder zur Realschule gegangen.		

Wenn Du Dich einmal mit Deinen Klassenkameraden vergleichst, wie schätzt Du dann Deine Leistungen in RECHNEN ein:

eher über dem Durchschnitt — oder — eher unter dem Durchschnitt

[über] | [unter]

Warum stehst Du über dem Durchschnitt?

Mir liegt das Fach ganz gut, ich bin eher begabt dafür. [begabt]

oder

Ich weiß in dem Fach gut Bescheid, weil ich immer dafür geübt habe. [immer geübt]

Warum stehst Du unter dem Durchschnitt?

Mir liegt das Fach nicht sehr, ich bin nicht begabt dafür. [nicht begab

oder

Ich weiß in dem Fach nicht so gut Bescheid, weil ich früher zuviel versäumt habe. [zuvie versä

Wie war Deine letzte Zeugnisnote im RECHNEN? 1 2 3 4 5 6

Welches ist Deine Traumnote im RECHNEN? 1 2 3 4 5 6

Welches ist die Note im RECHNEN, die Du vielleicht schaffen kannst? 1 2 3 4 5 6

Wie könnte das geschehen?

I C H müßte: öfter üben [üben] mehr Hilfe haben [Hil

mehr Glück haben [Glück] begabter sein [begab

Lohnt es sich für Dich, im RECHNEN eine gute Note zu haben?

[nein] ich halte das auch im späteren Leben für nicht so wichtig.

[ja] später muß man fast in jedem Beruf rechnen können.

SKD

ige Fragen zum DEUTSCH-Unterricht...	stimmt	stimmt nicht
Wenn LESEN und SCHREIBEN nicht so schwierig wären, würde ich das viel lieber machen.		
Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, wo man nicht viel LESEN und SCHREIBEN muß.		
DEUTSCH ist ein Fach, das ich gern mache und das mir liegt.		
Ich gehe mir bestimmt Mühe, aber LESEN und SCHREIBEN fallen mir schwerer als meinen Mitschülern.		
LESEN und SCHREIBEN würden mir leichter fallen, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde.		
Kein Mensch kann alles; für LESEN und SCHREIBEN habe ich einfach keine Begabung.		
Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um DEUTSCH-Aufgaben zu bearbeiten.		
Bei manchen Sachen in DEUTSCH, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vornherein: "Das versteh ich nie."		
LESEN und SCHREIBEN liegen mir nicht besonders.		
Wenn LESEN und SCHREIBEN nicht so schwer wären, wäre ich gern zur Hauptschule oder zur Realschule gegangen.		

---

n Du Dich einmal mit Deinen Klassenkameraden vergleichst, wie schätzt Du dann
ne Leistungen in DEUTSCH ein:

eher über dem Durchschnitt — über

um stehst Du über dem Durchschnitt?

ir liegt das Fach ganz gut, ich bin eher begabt dafür. — begabt

oder

ch weiß in dem Fach gut Bescheid, weil ich immer dafür geübt habe. — immer geübt

oder

eher unter dem Durchschnitt — unter

Warum stehst Du unter dem Durchschnitt?

Mir liegt das Fach nicht seh , ich bin nicht begabt dafür. — nicht begabt

oder

Ich weiß in dem Fach nicht s gut Bescheid, weil ich frühe zuviel versäumt habe. — zuviel versäum

war Deine letzte Zeugnisnote im LESEN und SCHREIBEN ? 1 2 3 4 5 6

hes ist Deine Traumnote in DEUTSCH? 1 2 3 4 5 6

hes ist die Note in DEUTSCH, die Du leicht schaffen kannst? 1 2 3 4 5 6

könnte das geschehen?

I C H müßte :

öfter üben — üben

mehr Hilfe haben — Hilfe

mehr Glück haben — Glück

begabter sein — begabte

t es sich für Dich, in LESEN und EIBEN eine gute Note zu haben ?

nein — ich halte das auch in späteren Leben für nicht so wichtig.

ja — später muß man fast n jedem Beruf lesen und schreiben können

Einige Fragen dazu, wie Du zum MATHEMATIK-Unterricht stehst ...	ja	nc
1. MATHE würde ich viel lieber machen, wenn das Fach nicht so schwierig wäre.		
2. Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, bei dem MATHE möglichst keine Rolle spielt.		
3. MATHEMATIK ist ein Fach, das ich gern mache und das mir liegt.		
4. Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir MATHE schwerer als vielen meiner Mitschüler.		
5. Ich glaube, daß mir MATHE bestimmt leichter fiele, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde.		
6. Kein Mensch kann alles. Für MATHE habe ich einfach keine Begabung.		
7. Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um die Lösung für eine mathematische Aufgabe zu finden.		
8. Bei manchen Sachen in MATHE, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vornherein: "Das verstehe ich nie."		
9. MATHE liegt mir nicht besonders.		
10. Wenn MATHE mir nicht so schwer fallen würde, wäre ich gern zur Realschule oder zu einem Gymnasium gegangen.		

Wenn Du Dich einmal mit Deinen Klassenkameraden vergleichst, wie schätzt Du dann Deine Leistungen in MATHE ein:
eher über dem Durchschnitt oder eher unter dem Durchschnitt ?

[über] [unter]

Was ist nun der wichtigste Grund, daß Du über dem Durchschnitt stehst?

Mir liegt das Fach ganz gut, ich bin eher begabt dafür. ☐

oder

Ich weiß in dem Fach gut Bescheid, weil ich immer dafür geübt habe. ☐

Was ist nun der wichtigste Grund, daß Du unter dem Durchschnitt stehst?

Mir liegt das Fach nicht sehr, ich bin nicht begabt dafür. ☐

oder

Ich weiß in dem Fach nicht so gut Bescheid, weil ich früher zuviel versäumt habe. ☐

Wie war Deine letzte MATHEMATIK-Note ?	1	2	3	4	5	6
Welches ist Deine Traumnote in MATHEMATIK?	1	2	3	4	5	6
Welches ist die MATHEMATIK-Note, die Du vielleicht erreichen kannst?	1	2	3	4	5	6

Wie könnte das geschehen?

ICH müßte : ☐ öfter üben ☐ mehr Hilfe haben

☐ mehr Glück haben ☐ begabter sein

Lohnt es sich für Dich, in MATHEMATIK eine gute Note zu haben?

[nein] ich halte das auch im späteren Leben für nicht so wichtig.

[ja] später muß man fast in jedem Beruf rechnen können.

Einige Fragen dazu, wie Du zum Deutschunterricht stehst ...

	ja	nein
1 DEUTSCH würde ich viel lieber machen, wenn das Fach nicht so schwierig wäre.		
2. Ich möchte später am liebsten einen Beruf haben, bei dem DEUTSCH möglichst keine Rolle spielt.		
3. DEUTSCH ist ein Fach, das ich gern mache und das mir liegt.		
4. Obwohl ich mir bestimmt Mühe gebe, fällt mir DEUTSCH schwerer als vielen meiner Mitschüler.		
5. Ich glaube, daß mir DEUTSCH bestimmt leichter fiele, wenn ich mich mehr dafür interessieren würde.		
6. Kein Mensch kann alles. Für DEUTSCH habe ich einfach keine Begabung.		
7. Ich brauche immer etwas mehr Zeit als die anderen, um die Lösung für eine DEUTSCH-Aufgabe zu finden.		
8. Bei manchen Sachen in DEUTSCH, die ich nicht verstanden habe, weiß ich von vornherein: "Das versteh ich nie."		
9. DEUTSCH liegt mir nicht besonders.		
10. Wenn DEUTSCH mir nicht so schwer fallen würde, wäre ich gern zur Realschule oder zu einem Gymnasium gegangen.		

Wenn Du Dich einmal mit Deinen Klassenkameraden vergleichst, wie schätzt Du dann Deine Leistungen in DEUTSCH ein:

eher über dem Durchschnitt [über] oder eher unter dem Durchschnitt ? [unter]

Was ist nun der wichtigste Grund, daß Du über dem Durchschnitt stehst?

Mir liegt das Fach ganz gut, ich bin eher begabt dafür. [ ]

oder

Ich weiß in dem Fach gut Bescheid, weil ich immer dafür geübt habe. [ ]

Was ist nun der wichtigste Grund, daß Du unter dem Durchschnitt stehst?

Mir liegt das Fach nicht sehr, ich bin nicht begabt dafür. [ ]

oder

Ich weiß in dem Fach nicht so gut Bescheid, weil ich früher zuviel versäumt habe. [ ]

Wie war Deine letzte Note in DEUTSCH ?	1	2	3	4	5	6
Welches ist Deine Traumnote in DEUTSCH ?	1	2	3	4	5	6
Welches ist die Note in DEUTSCH, die Du vielleicht erreichen kannst ?	1	2	3	4	5	6

Wie könnte das geschehen ?

ICH müßte : [ ] öfter üben [ ] mehr Hilfe haben

[ ] mehr Glück haben [ ] begabter sein

Lohnt es sich für Dich, in DEUTSCH eine gute Note zu haben ?

[nein] ich halte das auch im späteren Leben für nicht so wichtig.

[ja] später muß man fast in jedem Beruf lesen und schreiben können.

C P M

Welches Stück paßt in die Lücke? ...

(Die Ziffer des Stückes eintrage

A		AB		B	
1		1		1	
2		2		2	
3		3		3	
4		4		4	
5		5		5	
6		6		6	
7		7		7	
8		8		8	
9		9		9	
10		10		10	
11		11		11	
12		12		12	

Einige Fragen dazu, wie ich manche Dinge durchführe ...	stimmt	stimmt nicht
1. Mein Taschengeld spare ich, damit ich mir dann etwas besonders Schönes kaufen kann.		
2. Meine Mutter will immer gerade dann, daß ich ihr helfe, wenn eine gute Sendung im Fernsehen läuft.		
3. Es passiert mir oft, daß ich gar nicht höre, wenn der Lehrer uns Aufgaben gegeben hat.		
4. Ich habe keine Lust mehr zu arbeiten, wenn ich an das Spielen denke.		
5. Morgens gehe ich schon früh von zu Hause weg, damit ich nicht zu spät zur Schule komme.		
6. Wenn man dafür nicht soviel arbeiten müßte, wäre ich gern ein guter Schüler.		
7. Wenn ich einmal in der Schule etwas nicht gekonnt habe, dann versuche ich es nachzulernen.		
8. In der Schule werde ich oft nicht fertig, weil mein Nachbar mich stört.		
9. Wenn ich arbeite, muß ich immer daran denken, was ich jetzt spielen könnte.		
10. Mit meinen Aufgaben werde ich oft nicht fertig, weil ich dazwischen zu lange nachdenken muß.		
11. Ich kann nichts dafür, wenn ich das, was ich auswendig lernen soll, nicht behalten kann.		
12. Mein Lehrer sagt oft, daß ich schneller arbeiten soll.		
13. Vor einer Arbeit lerne ich besonders fleißig, damit ich sie gut schaffe.		
14. Wenn ich einmal in der Schule gefehlt habe, dann frage ich einen Schulkameraden, was wir in dieser Zeit gelernt haben und lerne es nach.		
15. Wenn draußen die Sonne scheint, kann ich einfach nicht arbeiten.		
16. Ich habe oft Langeweile.		
17. Ich sehe morgens immer nach, ob ich alles in der Schultasche habe.		
18. Warum soll ich am Wochenende lernen, wenn die anderen Leute auch nicht arbeiten.		
19. Ich verstehe überhaupt nicht, warum man das Einmaleins auswendig lernen soll.		
20. Die Lehrer verwenden zuviele Wörter, die ich nicht verstehe.		

	stimmt	stimmt nicht
21. Wenn ich keine Hausaufgaben aufbekäme, könnte ich in der Schule viel besser aufpassen.		
22. Bei Übungsaufgaben schreibe ich nicht ab, weil man nur etwas lernt, wenn man es selbst versucht.		
23. Ich kann meine Aufgaben nicht ordentlich machen, weil ich immer gestört werde.		
24. Rechtschreibung ist nicht wichtig, man könnte ja auch alles ganz anders schreiben.		
25. Wenn ich mich bei einer Aufgabe verschrieben habe, mache ich sie noch einmal.		
26. Wenn der Lehrer vergessen hat,die Hausaufgabenhefte einzusammeln, dann erinnere ich ihn daran.		
27. Was mich nicht interessiert, will ich gar nicht machen.		
28. Wenn ich lange schreiben muß, werde ich ganz müde.		
29. Der Lehrer nimmt mich nie dran, wenn ich aufzeige, warum soll ich mich dann melden.		
30. Wenn ich eine Arbeit angefangen habe, höre ich erst auf, wenn ich damit fertig bin.		

inige Fragen, warum Dir in der Schule etwas gelingt oder nicht ...

im Kästchen ankreuzen:						
	wichtigster Grund	X	X	X	X	4 Kr
	nächstwichtiger Grund	X	X	X		3 Kr
	weniger wichtiger Grund	X	X			2 Kr
	am wenigsten wichtiger Grund	X				1 Kr

. Du hast ein sehr gutes Diktat geschrieben.	war ja leicht!				
	schreib ich immer gut!				
W A R U M ?	hab Glück gehabt!				
	hab mir Mühe gegeben!				

. Du hast eine Frage des Lehrers nicht genau gehört, gibst aber doch die richtige Antwort.	war zufällig richtig!				
	habe lange nachgedacht!				
W A R U M ?	antworte meist richtig!				
	Frage war leicht!				

. Ein Lehrer sagt zu Dir: "Das hast Du besser als sonst gemacht."	hab mich noch mehr angestrengt!				
W A R U M ?	der Lehrer hat gerade mal gute Laune!				
	war nicht so schwer!				
	meist kann ich nach einiger Zeit alles besser!				

. Du sitzt an einer Rechen-Aufgabe und kannst sie auch nach langer Zeit nicht lösen.	Rechnen kann ich nicht gut!				
	Aufgabe war zu schwer!				
W A R U M ?	hab mich bei der Aufgabe nicht angestrengt!				
	war zufällig nicht gut aufgelegt!				

KA1

5. Jemand hält Dich für sehr klug.	gebe mir immer Mühe, alles richtig zu machen!				
W A R U M ?	er hat zufällig mal was Gutes über mich gehört!				
	waren oft ganz leichte Fragen, die ich wußte!				
	bin wirklich klug!				
6. Du hast eine Geschichte gelesen, aber Du kannst Dich hinterher an fast nichts mehr erinnern.	war schwierig!				
	hab mir wenig Mühe gegeben, es zu behalten!				
W A R U M ?	fällt mir schwer, Texte zu behalten!				
	war schlecht aufgelegt!				
7. Du hast im Zeugnis gute Noten bekommen und bist in die nächste Klasse versetzt worden.	hab Glück gehabt!				
	bin gut in der Schule!				
W A R U M ?	Unterricht war leicht!				
	habe immer viel gelernt!				
8. Du hast in der Schule etwas schlechter gemacht als Deine Klassenkameraden.	habe mir keine Mühe gemacht, besser zu sein!				
	bin nicht so klug wie meine Klassenkameraden!				
W A R U M ?	was da verlangt war, was sehr schwer!				
	hab Pech gehabt!				
9. Du hast ein Diktat geschrieben und eine schlechte Note bekommen.	habe wenig geübt!				
	habe Pech gehabt!				
W A R U M ?	schreib ich oft schlecht!				
	war zu schwer!				

KA 2

0. Du hast eine Frage des Lehrers nicht genau verstanden und gibst dann eine Antwort, die falsch ist.

W A R U M ?

- Frage war zu schwer!
- antworte oft falsch!
- hab nicht nachgedacht!
- war Pech, daß mir die falsche Antwort einfiel!

1. Ein Lehrer sagt zu Dir: "Das ist aber viel schlechter als sonst, was Du da gemacht hast."

W A R U M ?

- Aufgabe war zu schwer!
- hab mich wenig angestrengt!
- war gerade das, was ich nicht konnte!
- bin nicht schlau genug!

2. Du hast eine Rechen-Aufgabe besonders schnell und richtig gelöst.

W A R U M ?

- Aufgabe war leicht!
- habe gut nachgedacht!
- bin gut im Rechnen!
- war zufällig gut aufgelegt!

3. Jemand denkt, Du bist ziemlich dumm.

W A R U M ?

- bin eben nicht so schlau wie andere!
- waren oft schwere Fragen, die ich nicht wußte!
- er hat mal was Schlechtes über mich gehört!
- gebe mir nicht immer Mühe, alles richtig zu machen!

4. Du liest eine Geschichte und kannst Dich danach an alles erinnern!

W A R U M ?

- hatte Glück, daß sie interessant war!
- habe genau gelesen!
- war leicht!
- kann oft gut behalten!

KA 3

15. Du hast ein schlechtes Zeugnis bekommen und bist sitzengeblieben.

W A R U M ?

ist sehr schwer, was in der Schule verlangt wird!

habe bei einigen schlechten Noten Pech gehabt!

bin nicht schlau genug für diese Klasse!

habe nicht genug gelernt!

16. Du hast in der Schule etwas besser gemacht als Deine Klassenkameraden.

W A R U M ?

bin besonders begabt!

habe mehr geübt als die anderen!

wußte zufällig etwas darüber!

war ja leicht!

KA 4

Was Du gut kannst und Dir leicht fällt..(nur unterstreichen)

VERHALTEN GEGENÜBER ANDEREN LEUTEN

mit Eltern unterhalten
mit Freunden unterhalten
andere um etwas bitten
anderen eine Bitte erfüllen
Verabredungen einhalten
Vorschläge machen
etwas Neues berichten
anderen zuhören
Meinung sagen und begründen
Gefallen tun
Spaß machen
Witze erzählen
Ärger verdauen
Beleidigungen ertragen
auf einer Forderung bestehen
verzeihen
etwas wieder gut machen
entschuldigen
sich durchsetzen
nachgeben
gewinnen
verlieren
etwas abgeben
etwas annehmen
dagegen reden
pünktlich sein
sich wehren
andere beschützen
gerecht sein
telefonieren

TÄGLICHE PFLICHTAUFGABEN

zeitig genug aufstehen
sich waschen
Zähne putzen
saubere Sachen anziehen
am Tisch essen und trinken
zur Schule gehen
Aufträge erledigen
der Mutter helfen
dem Vater helfen
eigenes Zimmer säubern
aufräumen
Schuhe putzen
Schultasche einräumen
Spielgeräte wegstellen
Tisch abräumen
zeitig genug zu Bett gehen

Was Du gut kannst und was Dir leicht fällt ... (nur unterstreichen)

SPIELEN SPORT HOBBY

SPIELEN	SPORT	HOBBY
Ballspielen	radfahren	Hund ausführen
fangen	schwimmen	Aquarium säubern
verstecken	tauchen	Kaninchen füttern
Bude bauen	Boot fahren	Vogel dressieren
Rollschuh fahren	vom Brett springen	stricken
Schlittschuh laufen	Drachen steigen lassen	häkeln
rodeln	auf Kirmes vergnügen	kochen
rennen	Feuer machen	Bilderhefte ansehen
springen	hämmern	Bücher lesen
klettern	sägen	musizieren
Seilspringen	mauern	Schach spielen
schaukeln	schrauben	Karten spielen
im Sand spielen	Modelle bauen	Briefmarken sammeln
hinkeln	Auto waschen	Schallplatten hören
werfen	Fahrrad reparieren	zur Disko tanzen
turnen	basteln	ins Kino gehen
reiten	schaufeln	Radiosendung hören
Tischtennis spielen	umgraben	Fernsehsendung sehen
Federball spielen	Blumen säen	Geburtstag feiern
flippern	Rasen mähen	sich nett anziehen
Billard spielen	Obst pflücken	einkaufen
Moped fahren	etwas pflanzen	

SCHULE

Sätze abschreiben	eigene Meinung sagen
Diktat schreiben	dem Lehrer zuhören
sprechen	aufpassen
still lesen	nachdenken
vorlesen	etwas im Gedächtnis behalten
rechnen	etwas beschreiben
auswendig lernen	Ähnliches vergleichen
auf Landkarten etwas finden	Erklärungen verstehen
Lieder singen	im Unterricht mitmachen
Instrument spielen	Hausaufgaben machen
Gedicht aufsagen	alle Bücher, Sport-und Malsachen mitbringen
Fragen beantworten	
Fragen stellen	Klassenkasse führen

eststellungen über mich selbst ...

(ankreuzen, ob es für mich genau oder fast oder noch ein wenig oder weniger oder kaum oder überhaupt nicht stimmt)

SK 1

	stimmt genau	stimmt fast	stimmt noch ein wenig	stimmt weniger	stimmt kaum	stimmt überhaupt nicht
. Zu Hause benehme ich mich schlecht.....						
. Ich hätte gerne öfter neue Kleidung.....						
. Meine Eltern halten mich für klug.....						
. Ich freue mich, wenn ich mit anderen spielen kann.....						
. Ich sage meistens die Wahrheit.....						
. Ich habe gute Manieren.....						
. Ich bin ein Quälgeist.....						
. Ich hätte gerne eine andere Frisur.....						
. Ich streite viel.....						
. Ich helfe gerne Kindern, die mich brauchen						
. Ich erzähle gerne etwas Lustiges.....						
. Ich hätte lieber eine andere Haarfarbe..						
. Ich verwende viele Schimpfwörter.....						
. Die meisten Menschen mögen mich.....						
Ich wünsche mir oft, ich hätte etwas anderes zum Anziehen.....						
Ich ärgere andere.....						
Mein Gesicht gefällt mir nicht.....						
Ich glaube, niemand versteht mich so recht.....						
Ich habe meistens gute Noten.....						
Ich bin oft zu grob zu anderen.....						
Ich fühle mich oft unglücklich.....						
Ich werde von anderen oft ausgelacht....						
Ich bin bei meinen Freunden beliebt.....						
Ich bin mit meinen Schulleistungen zufrieden.....						
Wenn ich etwas sage, sind die meisten damit einverstanden.....						

SK 2

	stimmt genau	stimmt fast	stimmt noch ein wenig	stimmt weniger	stimmt kaum	stimmt überhaupt nicht
26. Ich glaube, ich bin klug genug, um das Abitur zu machen.....						
27. Es fällt mir leicht, im Unterricht mitzumachen.....						
28. Ich bin gern mit anderen zusammen.....						
29. Mir geht immer alles schief.....						
30. In der Schule fühle ich mich oft durcheinander.....						
31. Ich freue mich, wenn andere sagen, ich soll mitmachen.....						
32. Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.						
33. Ich bin oft unfreundlich zu anderen...						
34. Ich fühle mich oft allein, auch wenn ich mit anderen zusammen bin.....						
35. Ich weiß immer, was ich zu anderen sagen muß.....						
36. Ich bin ein begabter Schüler.....						
37. Ich bin froh, wenn mich jemand besuchen kommt.....						
38. Man kann alles lernen, wenn man nur will.....						
39. Die anderen Kinder ärgern mich sehr oft.....						
40. Ich bringe gerne andere zum Lachen....						
41. Ich habe viele Freunde.....						
42. Wenn ich mit anderen zusammen bin, weiß ich oft nicht, was ich sagen soll						
43. Ich habe gute Einfälle.....						
44. Ich bin oft Anführer beim Spielen.....						
45. Ich bekomme oft Besuch von Freunden...						
46. Ich werde nervös, wenn ich jemanden bitte, mir einen Gefallen zu tun.....						
47. Ich bin oft traurig.....						
48. Die anderen Kinder machen meist das, was ich vorschlage.....						

SK 3

	stimmt genau	stimmt fast	stimmt noch ein wenig	stimmt weniger	stimmt kaum	stimmt überhaupt nicht
49. Jeder, der mich kennt, hat mich gern						
50. Viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich.....						
51. Ich gefalle mir so, wie ich bin.....						
52. Ich bin besser in der Schule als die meisten in meiner Klasse.....						

192 FSK 1

Feststellungen über mich selbst ...

	stimmt	stimmt nicht
1. Zu Hause benehme ich mich schlecht.		
2. Ich hätte gerne öfter neue Kleidung.		
3. Meine Eltern halten mich für klug.		
4. Ich freue mich, wenn ich mit anderen spielen kann.		
5. Ich sage meistens die Wahrheit.		
6. Ich habe gute Manieren.		
7. Ich bin ein Quälgeist.		
8. Ich hätte gerne eine andere Frisur.		
9. Ich streite viel.		
10. Ich helfe gerne Kindern, die mich brauchen.		
11. Ich erzähle gerne etwas Lustiges.		
12. Ich hätte lieber eine andere Haarfarbe.		
13. Ich verwende viele Schimpfwörter.		
14. Die meisten Menschen mögen mich.		
15. Ich wünsche mir oft, ich hätte etwas anderes zum Anziehen.		
16. Ich ärgere andere.		
17. Mein Gesicht gefällt mir nicht.		
18. Ich glaube, niemand versteht mich so recht.		
19. Ich habe meistens gute Noten.		
20. Ich bin oft zu grob zu anderen.		
21. Ich fühle mich oft unglücklich.		
22. Ich werde von anderen oft ausgelacht.		
23. Ich bin bei meinen Freunden beliebt.		
24. Ich bin mit meinen Schulleistungen zufrieden.		
25. Wenn ich etwas sage, sind die meisten damit einverstanden.		

	stimmt	stimmt nicht
5. Ich glaube, ich bin klug genug, um das Abitur zu machen.		
7. Es fällt mir leicht, um Unterricht mitzumachen.		
8. Ich bin gern mit anderen zusammen.		
9. Mir geht immer alles schief.		
0. In der Schule fühle ich mich oft durcheinander.		
1. Ich freue mich, wenn andere sagen, ich soll mitmachen.		
2. Ich bin zufrieden mit meinem Aussehen.		
3. Ich bin oft unfreundlich zu anderen.		
4. Ich fühle mich oft allein, auch wenn ich mit anderen zusammen bin.		
6. Ich weiß immer, was ich zu anderen sagen muß.		
8. Ich bin ein begabter Schüler.		
0. Ich bin froh, wenn mich jemand besuchen kommt.		
1. Man kann alles lernen, wenn man nur will.		
2. Die anderen Kinder ärgern mich sehr oft.		
3. Ich bringe gerne andere zum Lachen.		
4. Ich habe viele Freunde.		
5. Wenn ich mit anderen zusammen bin, weiß ich oft nicht, was ich sagen soll.		
6. Ich habe gute Einfälle.		
7. Ich bin oft Anführer beim Spielen.		
8. Ich bekomme oft Besuch von Freunden.		
9. Ich werde nervös, wenn ich jemanden bitte, mir einen Gefallen zu tun.		
0. Ich bin oft traurig.		
1. Die anderen Kinder machen meist das, was ich vorschlage.		
2. Jeder, der mich kennt, hat mich gern.		

	stimmt	stimmt nicht
50. Viele meiner Klassenkameraden sind klüger als ich.		
51. Ich gefalle mir so, wie ich bin.		
52. Ich bin besser in der Schule als die meisten in meiner Klasse.		

Feststellungen über mich selbst ... (ja oder nein ankreuzen)

1. Ich bin glücklich.	ja	nein
2. Ich bin oft traurig.	ja	nein
3. Ich bin tüchtig.	ja	nein
4. Ich werde nervös, wenn mich der Lehrer aufruft.	ja	nein
5. Mein Aussehen ärgert mich.	ja	nein
6. Wenn ich erwachsen bin, werde ich ein bedeutender Mensch sein.	ja	nein
7. Ich bin unbeliebt.	ja	nein
8. Ich bin artig in der Schule.	ja	nein
9. Es ist meistens meine Schuld, wenn etwas schief geht.	ja	nein
10. Ich mache meiner Familie Kummer.	ja	nein
11. Ich habe gute Einfälle.	ja	nein
12. Ich bin ein wichtiges Mitglied meiner Familie.	ja	nein
13. Ich bin geschickt mit meinen Händen.	ja	nein
14. Ich gebe leicht auf.	ja	nein
15. Ich bin gut in der Schule.	ja	nein
16. Ich tue viele schlechte Dinge.	ja	nein
17. Ich bin gut in Musik.	ja	nein
18. Ich bin langsam beim Arbeiten in der Schule.	ja	nein
19. Ich bin ein wichtiges Mitglied in meiner Klasse.	ja	nein
20. Ich bin nervös.	ja	nein
21. Ich habe schöne Augen.	ja	nein

SK2

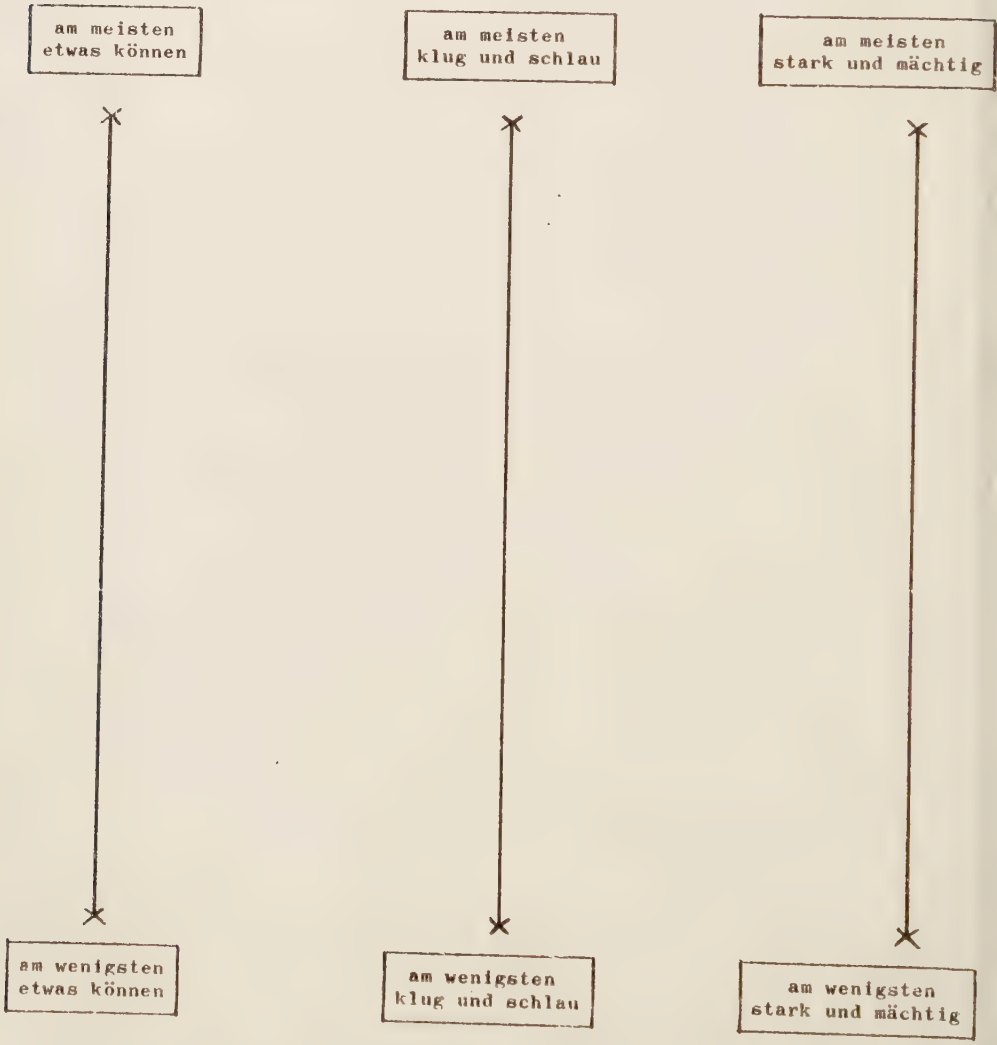
22. Ich kann gut vor der ganzen Klasse erzählen.	ja	nein
23. Ich träume in der Schule viel vor mich hin.	ja	nein
24. Ich ärgere meine Geschwister.	ja	nein
25. Meine Freunde mögen meine Einfälle.	ja	nein
26. Ich komme oft in Schwierigkeiten.	ja	nein
27. Ich bin zuhause gehorsam.	ja	nein
28. Ich habe Glück.	ja	nein
29. Ich mache mir eine Menge Sorgen.	ja	nein
30. Meine Eltern erwarten zuviel von mir.	ja	nein
31. Ich finde mich in Ordnung, wie ich bin.	ja	nein
32. Ich fühle mich von manchen Dingen ausgeschlossen.	ja	nein
33. Ich habe schönes Haar.	ja	nein
34. Ich übernehme oft freiwillig Aufgaben in der Schule.	ja	nein
35. Ich wünschte, ich wäre anders.	ja	nein
36. Ich hasse die Schule.	ja	nein
37. Ich bin einer der letzten, die beim Spielen gewählt werden.	ja	nein
38. Mir ist oft übel.	ja	nein
39. Ich bin oft gemein zu anderen.	ja	nein
40. Meine Klassenkameraden denken, daß ich gute Einfälle habe.	ja	nein
41. Ich bin unglücklich.	ja	nein
42. Ich bin fröhlich.	ja	nein
43. Ich bin sprachlos über viele Dinge.	ja	nein

44. Ich sehe gut aus.	ja	nein
45. Ich habe viel Schwung.	ja	nein
46. Ich gerate in viele Streitereien.	ja	nein
47. Ich bin beliebt bei Jungen.	ja	nein
48. Andere Leute ärgern mich.	ja	nein
49. Meine Familie ist von mir enttäuscht.	ja	nein
50. Ich habe ein nettes Gesicht.	ja	nein
51. Ich werde zuhause geärgert.	ja	nein
52. Ich bin ungeschickt.	ja	nein
53. Ich schaue beim Spielen und Sport lieber zu, statt mitzuspielen.	ja	nein
54. Ich vergesse,was ich lerne.	ja	nein
55. Mit mir kann man gut auskommen.	ja	nein
56. Ich verliere schnell meine Geduld.	ja	nein
57. Ich bin beliebt bei Mädchen.	ja	nein
58. Ich kann gut lesen.	ja	nein
59. Ich habe eine gute Figur.	ja	nein
60. Ich bin oft ängstlich.	ja	nein
61. Ich lasse dauernd Dinge fallen oder zerbreche sie.	ja	nein
62. Mir kann man vertrauen.	ja	nein
63. Ich habe schlechte Gedanken.	ja	nein
64. Ich weine leicht.	ja	nein
65. Ich bin ein gutes Kind.	ja	nein

Wie ich bin im Vergleich zu meinen Klassenkameraden ...

(auf dem Strich einzeichnen,
wo Du wohl stehst)

Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am meisten tut oder ist.

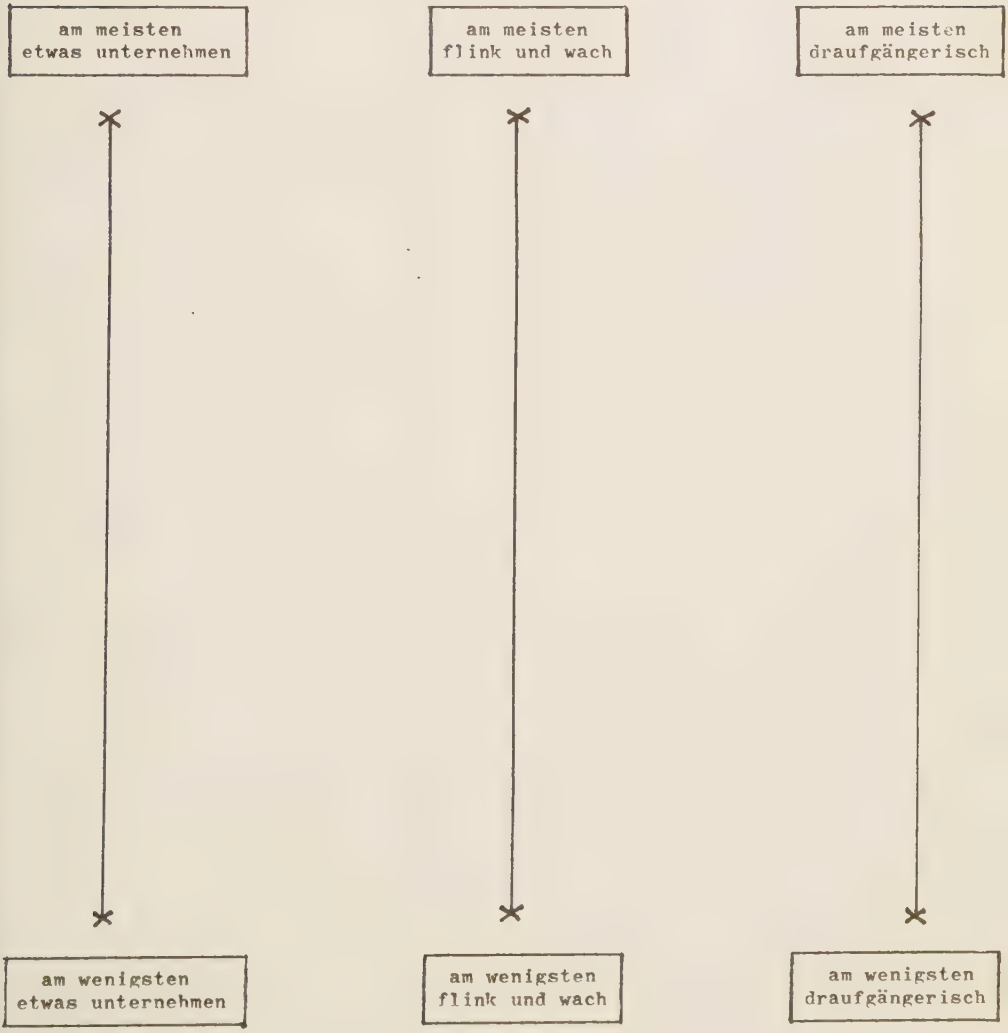


Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am wenigsten tut oder ist.

Wie ich bin im Vergleich zu meinen Klassenkameraden ...

(auf dem Strich einzeichnen,
wo Du wohl stehst)

Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am meisten tut oder ist.

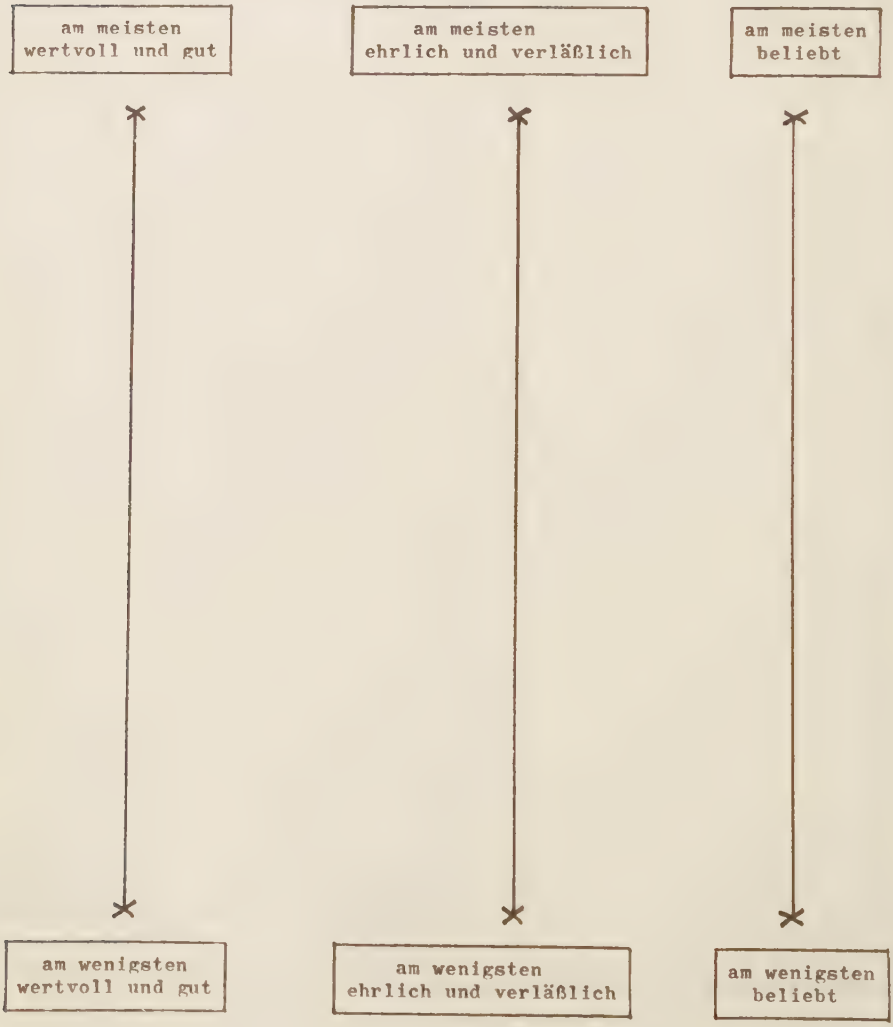


Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am wenigsten tut oder ist.

Wie ich bin im Vergleich zu meinen Klassenkameraden ...

(auf dem Strich einzeichnen,
wo Du wohl stehst)

Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am meisten tut oder ist.



Hier steht immer der aus unserer Klasse,
der das am wenigsten tut oder ist.

Vorname	Name (abk)	Alter Jahre, Mon. Stand: 15.12.80	Beruf Vater oder Mutter	letzte Zeugnisnote Stand: Dez. 80 Math	Deu	Engl	Selbsteinschätz. des Schülers *bzgl. schul. Fähigkeit	bzgl. außerschul. Fähig.	bzgl. Begab/Intellig.	als Person: Selbstwertgefühl	Beliebtheit	äuß. Erschei[nung]	Einschätzung d. Sch. durch Lehrer: bzgl. außerschul Fähig	bzgl. Begab Intellig.	bzgl. Anstreng. Fähig	bzgl. Sach interesse	bzgl. pers. Verhalt. mor/sozial	*bzgl. LM (Leist. Motiv)	**bzgl. AN (Anspruchniveau)

Erläuterungen zum Lehrerfragebogen

* Bei den Einschätzungen stehen Ihnen folgende 5 Urteilskategorien zur Verfügung:

++	sehr hoch
+	hoch
o	mittel
-	gering
--	sehr gering

** LM Nach HECKHAUSEN (1963) manifestiert sich leistungsmotiviertes Verhalten fast immer in zwei - teils gegeneinander, teils zusammenwirkender - Komponenten eines aufgabenbezogenen Handlungsvollzuges, nämlich der Tendenz, Erfolg aufzusuchen, und der Tendenz, Mißerfolg zu vermeiden.

Individuen unterscheiden sich hinsichtlich der Stärke dieser Tendenzen und besonders hinsichtlich des Mischungsverhältnisses dieser Tendenzen. Erfolgszuversichtlichkeit und Mißerfolgsängstlichkeit sind aus der LM-Theorie ableitbare Person-Eigenschaften. Charakterisieren Sie bitte Ihre Schüler anhand dieses Eigenschaftspaares als eher erfolgsmotiviert (E) oder als eher mißerfolgsmotiviert (M) und tragen Sie die Kürzel in Spalte LM ein!

*** AN Das Anspruchsniveau kennzeichnet nach LEWIN (1944) das aufgabenbezogene Zielsetzungsverhalten einer Person. Realistische Ziele setzt sich ein Schüler, der sich Aufgaben oder Noten vornimmt, die nahe an dem liegen, was er bisher geschafft hat. Ist das Ziel weit über dem bisher Erreichten angesetzt bzw. weit darunter, so bezeichnet man das Zielsetzungsverhalten als optimistisch oder offensiv bzw. pessimistisch oder defensiv.

Charakterisieren Sie nun das Zielsetzungsverhalten Ihrer Schüler in bezug auf schulische Aufgaben als

optimistisch	-	opt.
realistisch	-	real
pessimistisch	-	pess.

und tragen Sie diese Kürzel in Spalte AN ein!

Herzlichen Dank für Ihre Mühe!

In .....

lfd. Nr.	Vorname	Name (abk.)	Geb.-Datum	Alter	Beruf Vater/Mutter	letzte Z.-Note Mat	Les	Schr	Intelligenz nach SAV IQ	Verfahren	Datum	So-Schüler seit ..... (in Jahren)	Verh. Leist. + Verh.

Lehrerfragebogen

Lebenslauf

Name:	W E R N E R, Max Richard Martin	
geboren:	11. Juni 1945 in Lützen bei Leipzig	
Eltern:	Ernst Werner, Lehrer, Lola Werner geb. Fleck	
Fam.-Stand:	verheiratet seit 17.8.1967	
Ehefrau:	Hildegard geb. Steinke	
Kinder:	Jan 1969, Julia 1974, Christina 1981	
Wohnort:	4619 Bergkamen, Kanalstr. 13	
Schulausbildung:	1. 4. 1951 - 31. 3. 1956	Evgl. Volksschule Rünthe Krs. Unna
	1. 4. 1956 - 31. 3. 1966	Altsprachl. Gymnasium St. Christophorus Werne
	6. 2. 1966	Abitur
Bundeswehr:	1. 4. 1966 - 31. 3. 1968	Wehrdienst
Berufsausbildung:	1. 4. 1968 - 30. 9. 1974	Studium der Psychologie an den Universitäten Marburg und Bochum
	9. 8. 1974	Diplom-Hauptprüfung für Psychologen
Berufstätigkeit:	1.10. 1974 - 28. 2. 1979	Wiss. Angest. an der Sonderpädagogischen Beratungsstelle des Fachbereichs Heilpädagogik der PH Ruhr in Dortmund
	1. 3. 1979 - 31. 7. 1982	Wiss. Ass. (mdVb) am Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitation der Universität Dortmund
	16. 7. 1982	Doktorprüfung in den Fächern Psychologie, Lernbehindertenpädagogik und Soziologie
	1. 8. 1982	Wiss. Angest., demnächst Studienrat im Hochschuldienst im selben Fachbereich

4619 Bergkamen, Juli 1982

Martin Werner